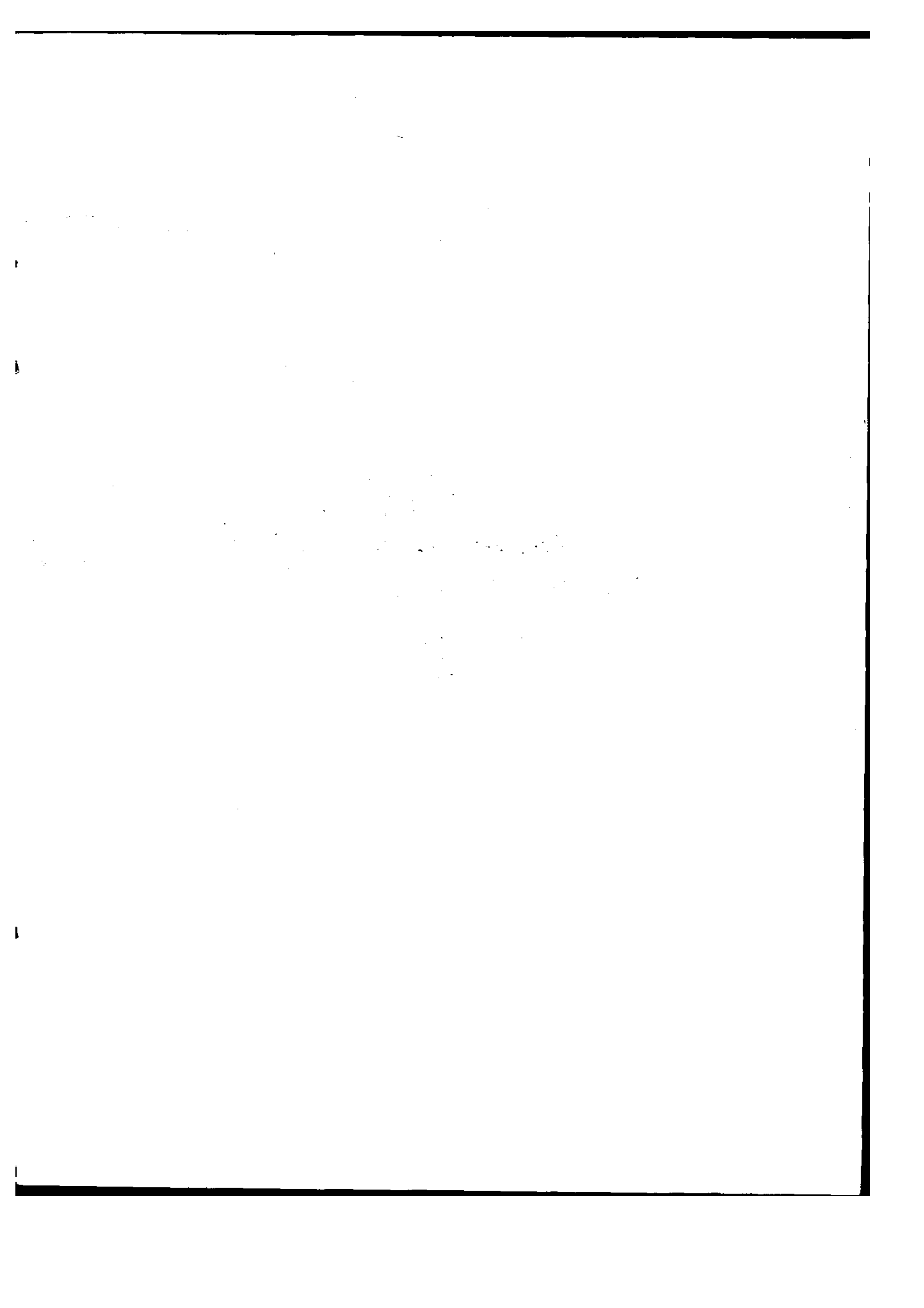
دكتور / ابراهيم عيــــد

رؤية فى الإبداع



الإهداء

إلى أبنائي

ريم وعلى ورناد ويوسف

على طريق الموهبة والإبداع

الفهرس

توطئــة ٧

الإبداع هو الحل ١١

فى معنى الإبداع ٢٣

الإبداع أعدل الأشياء قسمة بين البشر ٣٩

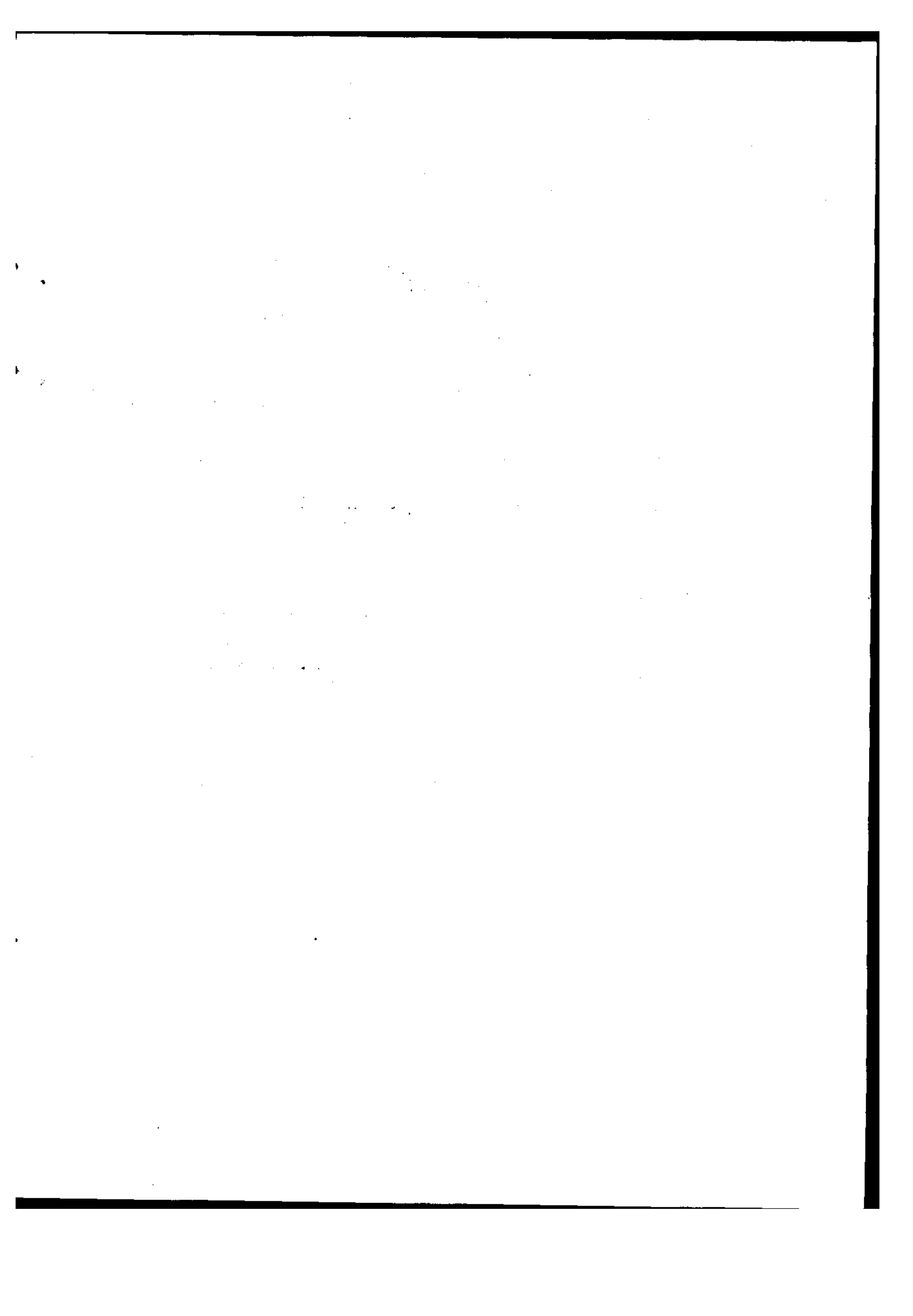
الموهبة ٥٣

الإبداع والثقافة ٦٧

تنمية الإبداع والموهبــة ٨١

خصائص الموهوبين ٩٧

التوجهات المعاصرة فى الإبداع ١١٩



توطئـة

يدور هذا الكتاب حول الإبداع بوصفه أعدل الأشياء قسمة بين البشر! فالناس يولدون وهم مزودون بقدرات عقلية متميزة، وبإمكانات تتواصل بغير انتهاء، وبمواهب شتى، وبخيال خصب، بيد أن هذه القدرات، وتلك المواهب وهذه الإمكانات تظل خبيئة طي النفس، تحتاج لمن يخرجها من حيز الكمون إلى حيز التحقق الخلاّق في الواقع.

وهذا التحقق مشروط بنسق تعليمي متميز، يتجاوز حدود الحفظ والتلقين والاتباع واستظهار المعلومات، إلى الفهم والتأويل وإنتاج المعرفة والإبداع؛ وبيئة ثقافية محفزة على الإبداع، وإمكانات اقتصادية مهيئة للإبداع، ومساعدة على تفجير الطاقات الكامنة، ومجتمع يشجع على الإبداع ويقيم وزنا للموهبة والقدرة والإمكانية.

ولعل القاسم المشترك في عالم الإنسان يكمن في الإبداع، فالإبداع فينا، هو نحن، هو الإنسان بما هو إنسان، والاختلاف ليس في جوهر الإبداع. ولكن في درجته، التي لا تتحقق إلا من خلال الإيمان بأن الإنسان إمكانية مفتوحة تنطوي على وجود إنساني يتجلى في ثراء نفسي وعقلي ممتلئ، مفعم بالإمكانات والقدرات، وأن العقل الإنساني واحد، ومن ثم فحضارة الإنسان واحدة، بيد أن ثقافاته متعددة.

والعقل قادر على الرحيل والسكن حيث تكون البيئة مخصبة للإبداع ومحفزة له، ولهذا تغيرت مواقع الحضارة من مكان إلى مكان، ومن موقع إلى آخر، تغيرًا لم يكن للفروق الجينية فيه أى دخل.

يقول ماينارد سميث: إن الفرق الجينى لم يكن مسئولا لا عن تفوق العرب فى الأبحاث العلمية بالمقارنة مع أوربا قبل ألف عام، ولا عن انقلاب هذا الوضع.

وفى عصر سمته الأساسية أنه عصر العلم والتكنولوجى، يصبح الإبداع مطلبا لا مناص منه، لمن أراد أن يجد لنفسه موقعًا متميزًا على خريطة عالم يتقدم من خلال وثبات علمية كيفية تتجاوز كل قدرة على التنبؤ.

والإبداع فى صميمه تجاوز للمألوف، وهذا التجاوز لا يتحقق إلا من خلال مسايرة التيارات الكوكبية التى تنشغل - فى كثير من الأحيان - بتعليم الطفل، باعتباره حجر الزاوية فى المجتمع الكوكبى الجديد، حيث الأطفال فيه هم قادة المستقبل فى إحداث التغيير المطلوب.

ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تعليمه وتدريبه على إنتاج المعرفة، بدلاً من تدريبه على أن يكون مستهلكا للمعرفة.

وإنتاج المعرفة يحتاج إلى إطلاق العنان لخيال أطفالنا، وقد أصاب أنشتين عندما قال: (العلم ثمرة للخيال)، وما نظرية النسبية إلا نتاجًا لخيال خصب ممتلئ بالقدرة والإمكانية.

وعندما نسمح لأطفالنا بالدهشة، التي هي جوهر الإبداع. ولا نقهر في داخلهم روح التساؤل، ولا نضع حدودًا لتعطشهم المعرفي، ولا نُحبط في داخلهم أي نزوع صوب البحث والتنقيب والاستكشاف.

عندما نفعل ذلك، نكون قد بدأنا بوضع الجذور الجنينية لجيل بمقدوره أن يُحدث التغيير الإبداعي المطلوب.

ويحتاج الإبداع إلى مناخ علمي يقوم على التسامح، حيث تعدد الآراء أمر مشروع، فلا توجد إجابة واحدة صحيحة ومطلقة، ولا أنموذج فكرى راسخ لا يمكن تغييره، ولا تفكير قطعي صارم لا بديل عنه، فكل حجة لها حجة مضادة، وكل سؤال من الممكن أن يتحول إلى إشكالية تستلزم حلولاً متعددة.

ومن شأن ذلك، ضرورة إعادة النظر في نظام الامتحانات الذى يقوم على الأنموذج الواحد، والرؤية الواحدة، والمعنى الواحد، وبقدر مسايرة التلميذ وخضوعه المطلق للمقرر الدراسى، يكون نجاحه وتفوقه.

فالتفوق عندنا معناه عدم الخروج عن النص، عن الإجابة الواحدة، ومعناه أيضا أن تكون مجموعة المتفوقين نسخة (كربونية) واحدة، بغير إضافة أو تجديد الأمر الذى أدى إلى تفشى الدروس الخصوصية على نحو

الإبداع هو الحل

فى عام ١٩٥٧ أطلق الاتحاد السوفيتى السابق مركبة الفضاء المعروفة باسم (اسبونتك) واستطاع بها أن يخرج من الأرض بجاذبيتها إلى الفضاء اللانهائى، عندئذ شعر الغرب ولاسيما فى الولايات المتحدة الأمريكية بصدمة حضارية كبرى، أصابت الكبرياء الأمريكى العلمى والتكنولوجى، فقد أدركوا أن الروس قد حققوا وثبة حضارية فى طريق التقدم العلمى، وأنهم استطاعوا أن يغزو الفضاء بإمكانات علمية أكثر تطورًا وإبداعا مما يملكه الأمريكان.

وَطُلبَ من العلماء أن يفسروا أسباب هذه الفجوة العلمية التى حدثت بين القوتين العظميين، وكان الطلب جماهيريا، يترجم حالة الخوف من ذلك التقدم السوفيتى المذهل، ويترجم على الجانب الآخر حالة الوعى والانتماء والحرص على التقدم العلمى والتكنولوجى.

واكتشف العلماء أن السبب يرجع إلى التعليم، فالجامعات الأمريكية تخرج كما هائلا من المتعلمين، أغلبهم قد تدرب على تطبيق ما هو معروف بأساليب تقليدية، وأن المناهج بشكلها الحالى لا تستطيع أن تواكب التغيير فى عالم اليوم، وأن الأمة الأمريكية أصبحت فى خطر، لأن التعليم يعتمد على الحفظ والتذكر والتلقين، وهذه أمور لا تحقق إبداعا أو تطورًا.

وبدأ العلماء يفكرون فى كيفية الخروج من هذا المأزق المصيرى، الذى يمثل تحديا حضاريًا، وكانت الاستجابة للتحدى بوضع كافة قيمهم العلمية موضع شك، خصوصًا المناهج التعليمية التى تعتمد على الحفظ والتذكر.

وانتشرت على نحو غير مسبوق البحوث والدراسات، التى تتخذ من الإبداع موضوعًا لها، فالإبداع هو الحياة، وهو جوهر وجود الإنسان. بدءوا يدرسون التكوين العقلى للإنسان وكيفية تحديد قدراته العقلية، معايير الحكم على الشيء المبدع، الخصائص التى تنطوى عليها شخصيات المبدعين، وكيف يمكن تنمية الإبداع، واكتشاف المبدعين والموهوبين.

وتصدى لهذه المهمة الحضارية علماء من أمثال جيلفورد وتورانس وتيلور ومكينون وغيرهم.

وبدا واضحًا أمام هؤلاء العلماء والباحثين أن الإبداع هو الحل لمشكلات الأمة، وأن الأمم العظيمة تستجيب للتحدى بتفجير إمكاناتها وقدراتها وإبداعاتها كى تحقق النقلة الكيفية لأمتها حضاريا، أو كما يقول (توينبى) المؤرخ البريطانى الشهير «إن الحضارة تولد عندما يواجه البشر تحديًا، ويستجيبون لهذا التحدى، وتنمو حين تواجه التحديات الجديدة باستجابات جديدة».

وكان من جراء هذه الاستجابة المبدعة للتحدى الذى فرضه السبق السوفيتى فى غزو الفضاء هذا التطور العلمى المذهل، الذى تعيشه

الولايات المتحدة، والذى يمتد ليستوعب كافة مناشط الحياة، مهيئا للإبداع والمبدعين وأصحاب المواهب الخاصة الفرص لإطلاق العنان لقدراتهم وإمكاناتهم الخبيئة..

□□□

وفى بلادنا، نحن نعيش تحديات كبرى: اقتصادية وتكنولوجية ومعرفية وتنموية وهذه التحديات تستوجب حلولاً غير تقليدية، تكمن فى ضرورة البحث عن المبدعين والموهوبين، وتهيئة المناخ أمام قدراتهم وإمكاناتهم، حتى تتفجر علما ومعرفة وإنتاجًا.

فنحن نعيش فى عصر الخارج عن إيقاعه ضائع، ولا يمكن أن نحيا مستهلكين للحضارة غير منتجين لها، فى عصر لعل أهم ما يميزه أنه عصر يتشكل من خلال فتوحات علمية مذهلة فى وسائل المواصلات ووسائل الاتصال ووسائل الإنتاج وعلاقات الإنتاج وتكنولوجيا المعلومات.

وقد وضعت هذه التغيرات العلمية المتسارعة نهاية لعصر التطور البطىء، والتى كان فيها التغير يمضى موازيا لإمكانات الإنسان على الاستيعاب والتكيف، إلى عصر يستحيل معه التنبؤ بما هو قادم، فالإنسان بإبداعاته الخلاقة استطاع أن يختزل المسافات الزمنية، مدركا بوعى أن المعرفة قوة ومن ثم كانت وثباته الكيفية تكمن فى الانتقال من عالم الطاقة وحسن ترشيدها واستثمارها إلى المعرفة حيث استثمار طاقات الإنسان الإبداعية والعقلية عن طريق تكنولوجيا المعلومات.

وفي العقدين الأخيرين على الدخول في القرن الحادى والعشرين، جاوز الإبداع المعرفى كل قدرة على التنبؤ، حتى إن عالما مثل (توفلر) مهتم بالمستقبليات، أصدر كتابه الأخير (تحول السلطة Power Shift) وفيه حاول رصد مظاهر التطور العلمي والتكنولوجى فى عالم اليوم وفى عالم الغد، بيد أنه لم يستطع أن يتنبأ بالإنترنت؛ لأن الإنترنت احتل مكانه على الساحة المعرفية فى نفس عام صدور كتاب توفلر (١٩٩٠). وتحول العالم إلى قرية تكنولوجية واحدة. تجاوزت فيها وسائل الاتصال والمواصلات الحدود بين الأمم والشعوب، بيد أنها لم تستطع حتى الآن أن تتجاوز الخصوصيات الثقافية الفريدة للأمم والشعوب.

وتبلورت مظاهر الثورة المعلوماتية الجبارة فى مفاهيم تحاول ترجمة ما يحدث فى عالمنا من متغيرات متسارعة أحدثتها الثورة المعلوماتية الجبارة.

وتتمثل هذا المفاهيم فى : الكوكبية (العولمة Globalization)، والكونية Universalism و (الاعتماد المتبادل interdependerce)، والإبداع بوصفه مطلبا لا مناص منه لمن أراد أن يجد لنفسه موقعًا متميزا فى عالم اليوم.

فنحن نعيش فى عصر لم تعد الحواسب الآلية فيه ولا الإنترنت مجرد ترف معرفى بل ضرورة حياة، من شأنها أن تطلق كوامن الإبداع المصرى الخبيئة، وتتيح فرصا للمشاركة فى عصر، الخارجُ عن إيقاعه متخلفٌ معنويا واقتصاديا وتكنولوجيا وعسكريًا.

مع اليقين بأن العقل الإنساني واحد، وأن العقل المصرى الذى قدم إبداعاته الخلاقة عبر عصور ازدهاره الحضارى، قادر على أن يعيش عصره، وأن يختزل مسافاته الزمنية وأن يشارك بفاعلية وإيجابية فى هذا العصر.

فما المشكلة إذن ؟

المشكلة تكمن فى نظام الامتحانات المصرى، الذى هو جزء من نظام تعليمى يقوم على الحفظ والتذكر والتلقين، ولا يشجع على الإبداع الذى هو جوهر وجود الإنسان.

والإبداع لا يمكن أن يتحقق إلا فى مناخ تعليمى يقوم على الحرية والتسامح، مؤمنا بأن تعدد الآراء أمر مشروع، وأن الدهشة وإثارة التساؤل هما أساس المعرفة، وأن التلقائية فى التعبير عن الذات وعن الآخرين وعن الأفكار أيضا من شأنها أن تفضى إلى الإبداع بغير خوف أو فقدان أمن.

وأن اللاتسامح هو نتاج نظام تعليمى صارم، الخروجُ عن الأنموذج الواحد والإجابة الواحدة القطعية والنمط الواحد الراسخ، معناه الخروجُ من فلك الجاذبية، والضياع فى فضاء لا نهائى.

فمثل هذا النظام يجهض الإبداع وينال من القدرات والإمكانات والمواهب المتميزة.

فكيف يمكن للعقل أن ينشط مقدما تجلياته، ومتجاوزًا لواقعه ونحن نطالب التلميذ - فى جميع مراحل التعليم المصرى - أن يكتب ما هو

موجود بالنص، وعلى نحو تقليدى، وإن أى خروج عن مألوف الأنموذج الواحد معناه الخروج عن قانون التصحيح، ومن ثم الفشل والرسوب.

إن هذا النظام التعليمى بخلق نسخًا كربونية وأنماطا متطابقة تفتقر إلى التفرد وإلى الإبداع.

فمن يراجع إجابات الأوائل فى الثانوية أو الإعدادية سيجدها نسخة كربونية منسوخة لهؤلاء الأوائل، لا تفرد ولا إبداع ولا تقديم لجديد إنما الأمر استسلام لمقرر دراسي، ثم تعاطيه، كما هو، ثم استرجاعه يوم الامتحان.

إنه نظام يرسخ المسايرة والتواؤم، وفى التواؤم قهر واستسلام لما هو موجود ولا شيء سواه.

والإبداع تجاوز لما هو كائن إلى ما ينبغى أن يكون إنه نزوع صوب المستقبل، تشترك فى تحقيقه قدرات عقلية متميزة وإمكانات متواصلة ومواهب شتى، وخيال خصب وفعال، وأساليب تفكير نقدية، وروح فكرية تتصف بالتسامح وانفتاح العقل على الخبرة والحياة.

وللحقيقة فإن مشكلة الامتحانات فى مصر قديمة، فها هو إسماعيل القبانى الرائد التربوى المستنير يعلن احتجاجه على هذا النظام الذى يهدف إلى حشو أدمغة التلاميذ ولا شيء سوى ذلك يقول إسماعيل القبانى:

«إن أكبر ما يؤخذ على التعليم فى مدارسنا هو أنه لا يثقف عقل الطالب، ولا ينمى فكره ولا يربى فيه قوة الابتكار وسلامة الحكم وروح

النقد والاستقلال فى الرأى، ولا يبعث فى نفسه حب العلم وتقديس الحق والشعور بالواجب، وبالإجمال لا يهيئ الفرص لتكوين الشخصية وبناء الخلق المتين، الذى يؤهل الطالب للكفاح فى الحياة ولخدمة المجتمع. ومن أهم أسباب ذلك أننا أخطأنا غاية التربية، فصرنا نعنى بتكديس المعلومات، ولا نبحث عن أثرها فى النفس، ولا شك فى أن الامتحانات بصورتها الحالية عامل قوى، بل هى أقوى عامل يوجه التعليم فى ذلك الاتجاه »..

ويكاد يكون كلام الدكتور القبانى فى الثلاثينات وصفا دقيقا لما نعيشه اليوم رغم التطور الذى شهده الحقل التعليمى فى المناهج ووسائلها وفى التربية بفروعها، وفى التشخيص النفسى وعلوم الصحة النفسية.

وعلى أية حال، فإن المشكلة تكمن فى نظام الامتحانات الذى لا يقيس إلا ما حفظه الطالب واستظهره، متجنبا البحث عن قدرات الطالب وإمكاناته وقد ترتب على ذلك النظام أمران كلاهما مر.

الأول: تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية.

الثاني: الغش فى الامتحانات.

بالنسبة للأمر الأول فقد أدى التسابق المحموم بين الأسر والتلاميذ للحصول على أكبر قدر من الدرجات إلى تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية على نحو يجعل منها ظاهرة مصرية أصيلة.

وقد أدى تفشى هذه الظاهرة بين الطلاب إلى فقدان الطالب الثقة بنفسه، وخلعها على كائن مفارق له، وهو المدرس الخصوصي، الذى يقوم

(ب ـ بسلة) المادة العلمية - إن صح هذا التعبير - أى بتحويلها إلى (كبسولات) ولكنها من أثير، على الطالب أن يبتلعها ويختزنها كما هى ليوم الامتحانات. وفى الامتحانات تكون البراعة فى استرجاع المادة المحفوظة كما هى. بغير إضافة أو تعديل أو نقد أو تخيل أو إبداع.

ثم إن الدروس الخصوصية أصبحت أمرًا يهدد مجانية التعليم وديمقراطيته، وتعكس التمايزات الطبقية فى مجتمع يعتبر البعد الاجتماعى هدفا له. فالقادرون يأتون لكل مادة باثنين من المدرسين وأحيانا أكثر، وبراعة المدرس تكمن فى قدرته على تخمين الأسئلة، وتدريب الطالب على اتباع الإلف والمألوف فى حلها.

ولنا أن نعرف أيضا أن الدروس الخصوصية كانت أحد العوامل التى أدت إلى نقص السيولة النقدية، فالأسر لديها اختيار من اختيارين إما أن تنفق على الدروس الخصوصية وإما أن تشترى من الأسواق وبدهى أنها تختار الممكن الأول.

والعجيب أن ارتفاع الدرجات لا يترجم قدرة علمية حقيقة إنما هو نوع من (التضخم) فى الدرجات بغير كفاءة أو فاعلية تشبه التضخم المالى.

الأمر الثانى: هو تفشى ظاهرة الغش على نحو ينبئ بتدمير قيم التف حولها المصريون وعاشوا آلاف السنين عليها. فمثل هذا النظام يجعل الغش أمرًا ممكنا، حيث يتفنن بعض الطلاب فى استحداث طرق جديدة للغش حتى أصبحنا نسمع عن حالات غش جماعية فى بعض اللجان، استخدمت فيها مكبرات الصوت أى أصبح الغش يمارس وكأنه أمر مشروع وفى العلن.

فهل هذا معقول، لبلد يسعى إلى تجاوز نفسه، ويعيش تحديات اقتصادية واجتماعية وثقافية؟

فهل هذا معقول فى عصر يسابق نفسه إبداعيًا، والإبداع فيه هو القوة والثروة والوجود؟

إننا - بنظامنا التعليمى بشكله الحالى - نرسخ الاتباع والتلقين والتذكر وجميعها تأكيد على ثقافة الذاكرة، التى لا يكتب لهما البقاء إلا فى المجتمعات الاستبدادية التى تقوم على الفكرة والرأى الواحد، والتوجه الواحد والغاية الواحدة.

فى حين أننا نعيش فى مجتمع يؤمن بالتسامح وبتعدد الآراء ومشروعيتها ويعيش تحديات التأصيل الديمقراطى، ويأخذ بنظام السوق الحر بآلياته ويؤمن بالمبادرة الشخصية والتقدم الشخصى.

إذن فثمة تناقض ينبغى رفعه، لأن التعليم هو الوسيلة المركزية لإحداث التغيير المنشود: ونظام التعليم عندنا، لا يريد أن يجدد نفسه، باحثا عن وسائل من شأنها أن تفجر الإبداعات الخلاقة والإمكانات والطاقات والمواهب. ثم إن المواهب تحتاج إلى تعدد المجالات غير الأكاديمية حتى تنفتح رتزدهر مواهب الطلاب كالموسيقى والرياضة ونظم الشعر وكتابة القصة وما إلى ذلك.

والطالب لا هم له إلا حفظ دروسه وحشوها فى رأسه إلى يوم الامتحان.

فكيف يمارس مواهبه فى ظل هذا النظام التعليمى؟

كيف يكتشف نفسه، ويكتشف مواهبه، وينميها ويصقلها فى ظل نظام تكديس المعلومات والحفظ والتلقين؟

وتأسيسًا على كل ما سبق نقول: إن الإبداع هو الحل لتحديات التنمية والتقدم العلمى والتكنولوجى وإن الأخذ بالإبداع منهجًا ووسيلة يستلزم إحداث تغيير جذرى فى نظامنا التعليمى الذى يقوم على الحفظ والتذكر والتلقين.

ولا يمكن لأمة أن تنهض إلا من خلال تحرير عقلها من أسر الإجابة الواحدة والنموذج الصارم والفكرة القطعية، فلابد من التحرر من هذه الدوجما التعليمية، التى تنعكس على سلوك الناس وتجعل بعضهم متطرفا فى استجابته وفى سلوكه.

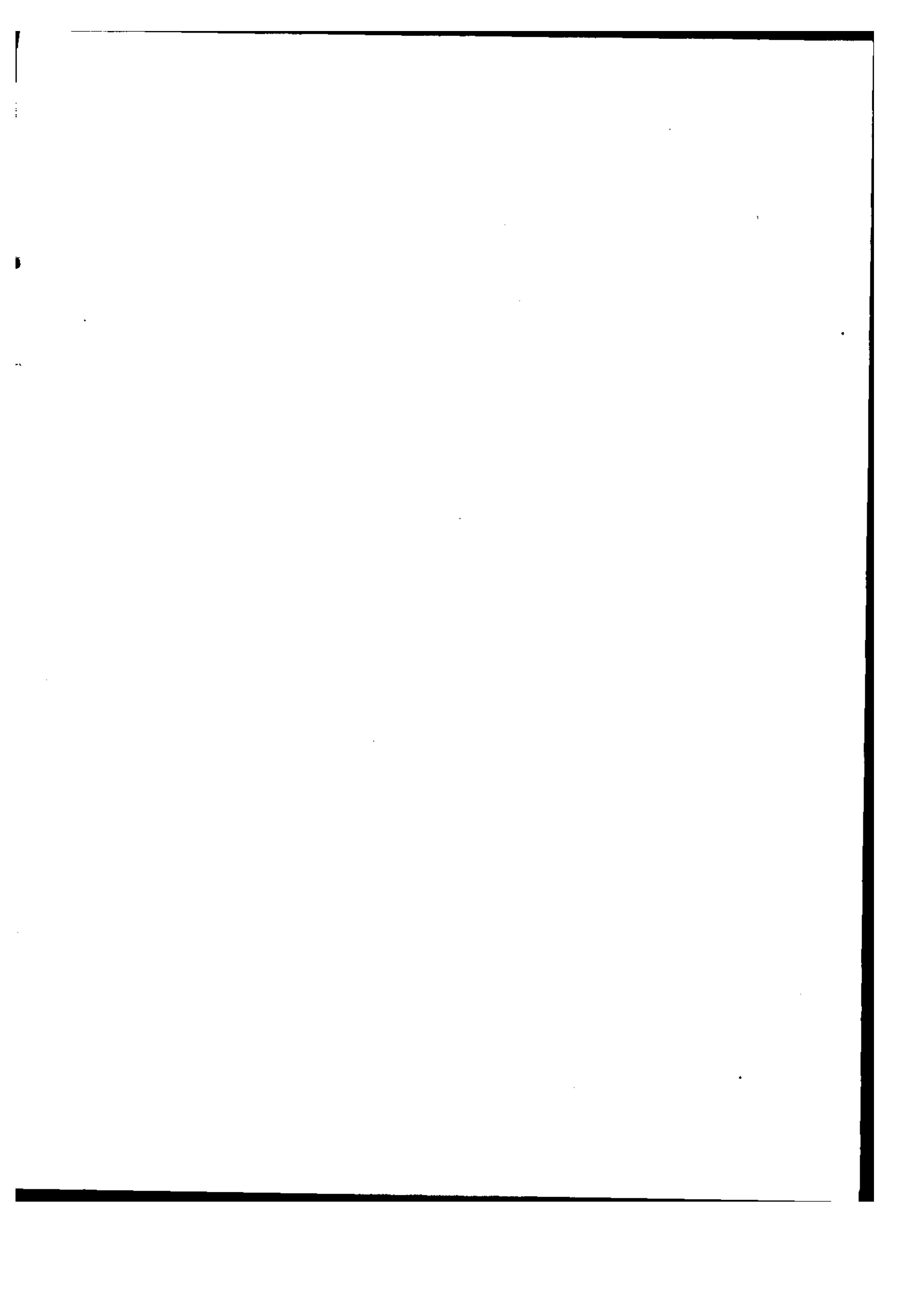
أليس غريبا أن يكون التطرف والمتطرفون من بين الطلاب الذين حصلوا على درجات عليا تؤهلهم لدخول كليات القمة؟

لقد تعود الطالب على الفكرة القطعية، التى عليه أن يتعامل معها كما هى بدون أى إعمال للعقل أو الخيال.

فنحن نغرس فيهم أن كل مشكلة لها إجابة واحدة، فى حين أن الأمر على الضد من ذلك تماما، ومن جراء أحادية الإجابة، نقتلع من أبنائنا المرونة العقلية والنفسية التى هى المعيار الأوحد لكل سواء نفسى ولكل إبداع.

فالإبداع ليس معناه احتكار المعرفة، أو رؤية الأشياء من منظور جامد مغلق على نفسه، بل من خلال مرونة تولد عصفا عقليا من شأنه أن يولد مزيد من الأفكار.

- والإبداع فى صميمه تجسيد للمستقبل يقوم على تجاوز أوضاع علمية قائمة إلى أوضاع علمية قادمة، ومتواصلة بغير انتهاء.



فى معنى الإبداع !

الإبداع خاصية مميزة للإنسان، قديمة قدم الإنسان نفسه، لأنه التعبير
.. هيىء به الإنسان من إمكانات وقدرات ومواهب، تنكشف - إذا
.. أتيح لها فرص التعبير، اجتماعيا وثقافيًا وماديًا عن نواتج إبداعية
لف باختلاف مناشط الإنسان، وتتيح للحياة أن تزدهر وأن تتقدم
.. ر الجديد الذى يتواصل بغير انتهاء محققا للإنسان العلو وللحياة
لتقدم.

ومسيرة الإنسان الحضارية، خير شاهد على أن الإبداع هو صلب تكوين الإنسان وجوهر وجوده، فقد انتقل الإنسان من عصر الصيد إلى عصر الزراعة إلى عصر الصناعة بالإبداع، وانتقل من عصر الصناعة إلى ما بعد الصناعة إلى ثورة المعلومات والتفجر المعرفى المتواصل وثورة المواصلات والاتصالات والإنترنت بالإبداع أيضا.

وتتعدد الآراء وتختلف فى تعريف معنى الإبداع، لدرجة يصعب معها الوصول إلى تعريف محدد لمعنى الإبداع، وهذا مردود إلى أن الإبداع كظاهرة إنسانية - ثرى فى محتواه، متعدد فى جوانبه، إذ يرتبط به قدرات الفرد العقلية، ودوافعه النفسية، وسماته الانفعالية التى قد يتحدد بعضها فى التوازن الانفعالى، والقدرة على توجيه الذات والإحساس بالتفرد والاعتداد بالنفس والانفتاح على الخبرة لتحقيق التواصل بين المبدع

وواقعه عبر الجديد الذى يقدمه، ويتجاوز به السائد والمألوف، ، ويرتبط أيضا بعوامل خاصة بالبيئة المادية والاجتماعية التى تحيط بالفرد وتسمح له بالإبداع وبالتعبير الحر عن إمكاناته الخلاقة والمبدعة.

غير أن هناك من يرى أن الإبداع يرتبط بالاضطراب العقلى والنفسى، وأن المبدع مخلوق عجيب فى تصرفاته وفى أفكاره، وفيما ينتهى إليه من إبداعات، وأفلاطون الفيلسوف اليونانى العظيم هو المسئول عن هذه الفكرة، فقد ارتأى أن الإبداع ثمرة للإلهام أو الجنون الإلهى، وأن المبدع هو شخص موهوب احتضنته الآلهة بنعمى الوحى أو الإلهام.

وساد الاعتقاد بأن المبدع شخص ملهم، يتمتع بعاطفة مشبوبة وبحس مرهف، وحدس لماح، وبصيرة حادة، وإدراك نفاذ، وقدرة غير محدودة عل الإبداع، وأن الإبداع إلهام مفاجئ يهبط على المبدع، وأن هناك شياطين ملهمة أو قوى إلهية خارقة ترتبط بالمبدعين.

والواقع أنه لا يوجد فرق لغوى فى اليونانية أو اللغة اللاتينية بين الجنون والإلهام.

وقد ربط أفلاطون بين الإلهام الشعرى والهوس Mania ففى محاورة (فايدروس) يصرح سقراط بأن أعظم نعمنا تأتى من خلال الجنون، إذا كان هذا الجنون من قبل الآلهة، ويفترض وجود أربعة أنماط للجنون: الجنون التنبؤى الذى يجىء من أبوللو، والجنون الشعرى، والجنون الشعرى الذى توحى به ربات الفنون، والجنون الجنسى الذى تسببه افروديت وايروس.

وفى اللغة اليونانية القديمة لفظ mania يشير إلى حماس المبدع وهيـاج المجنون ومن هنا فإن الإخفاق فى التمييز بين الإلهام والجنون قـد أسـهم بوضوح فى تكوين فكرة العبقرية، وفكرة أن العبقرى مجنون.

وهى فكرة قد بلغ أقصى مـدى لهـا علـى يـد لامـبروزو الـذى وصـف العبقرية بأنها ذهان (أى مرض عقلى) متدهور لمجموعة أشباه الصرعـى، وقد تتبع آثار هذه الفكرة فى العصور القديمة فى أعمال أفلاطون وأرسـطو وديموقريطس.

ولعل فى الكشف عن معنى الإبداع فى أصوله اللغوية ما يوضح القصد منه.

فى اللغة العربية بدَعهُ يَبْدَعُه بَدْعًـا، بـدأه وأنشـأه علـى غـير مثـال سابق، والإبداع إيجاد شيء غير مسبوق مـن العـدم، وقيـل: هـو إخـراج الشيء من العدم إلى الوجود.

وفى اللغة الإنجليزية لفظ Create مشـتق مـن اللفـظ اللاتينـى Creare أى يوجد ما هو أصيل، والأصيل ما كان غير مألوف.

وقد تباين معنى الإبداع بتباين الأطر النظرية التى تتخـذ مـن الإبـداع موضوعا لها.

فقـد وجـد فرويـد فـى الإبـداع تسـاميًا يعلـو بـالمبدع فـوق مكبوتاتـه اللاشعورية، عن طريق ما يقدمه من أعمال إبداعيـة تسـتحوذ علـى رضـا الآخرين.

وهذا التسامي شرط ضروري للإبداع عند فرويد، ذلك أن المبدع يسير على حافة العصاب (المرض النفسي)، ملتصقا بذاته، متشرنقا في داخلها، تنطوي شخصيته على مكبوتات ورغبات مستهجنة، قابعة في اللاوعي. بيد أنه يستطيع أن يخرج من ذاته، ويعلو فوق رغباته ومكبوتاته، ويتسامى عليها بالإبداع.

وقد طبق فرويد تصوراته التحليلية عن العلاقة بين الكبْت والإعلاء أو التسامي والإبداع في تحليله لشخصية المصور الإيطالي الشهير ليوناردو دافنشي، الذي وجد في شخصيته خير تأكيد على سلامة تصوراته، فدافنشي ابن غير شرعي، التصق بأمه التصاقًا شديدا، فشل معه في تكوين علاقات عاطفية ناضجة مع الجنس الآخر، ومن ثم ظهرت عليه اتجاهات (مثلية) في علاقاته بمريديه، وهذه المثلية، كبتت وتسامى فوقها بأعماله الفنية ذات الابتسامات العذرية الساحرة كما هو الحال في لوحة الموناليزا، ولوحة القديس يوحنا المعمدان.

ويصور فرويد شخصية دافنشي بقوله: (وقد انتهت طفولة دافنشي بموجة قوية من الكبت، وطَدت استعداده الذي ظهر في سن المراهقة، كانت أوضح نتائج هذا التحول تجنبه أي نشاط شبقي مما جعله يعيش في عفة تامة. وقد أضفى عليه هذا صفة أنه إنسان لا جنسي. ونظرًا لميله المبكر لاستطلاع الجنس، فقد تجنب الكبت بتسامي جزء كبير من غريزته الجنسية إلى عطش معرفي، وقد استمرت عملية تثبيته على أمه وذكرياته السعيدة في علاقته معها في اللاشعور بصورة غير نشطة، وهكذا لعب الكبت والتثبيت والتسامي دورهم الفعال في حياة دافنشي العقلية).

وتعزز حياة فان كوخ، الفنان الهولندى الشهير، القول بأن الإبداع يرتبط بالاضطرابات النفسية، فقد كانت حياته نموذجًا للاضطراب النفسي، عمل فى أعمال شتى منذ تركه منزله وهو فى السادسة عشرة من عمره، ولم يوفق فى أى عمل، وكان يشعر أن وجوده يستمد دلالته من وجود امرأة تحبه وتحنو عليه، بيد أنه فشل فى كل حب رغب فيه، وكان يستشعر كل فشل وكأنه جرح نرجسى لا يلتئم، ففكر فى الانتحار وأقدم عليه بالفعل.

أحب ابنة عمه فرفضته، فذهب إلى بيتها، ولكنها رفضت أن تقابله وأُخبِرَ بأنها غير موجودة، إلا أنه استطاع أن يرى من خلال ترتيب المائدة أنها موجودة، فمد يده إلى شمعة وقال: (دعونى أراها طيلة المدة التى أستطيع خلالها أن أحتمل هذا الألم وهذه النار).

وسمح له برؤية الفتاة.

وأحب امرأة عاهرة فقطع لها أذنه، وأرسلها إليها هدية!

واكتنفت حياته اضطرابات بغير حدود، فوضع لهذه الحياة حدًا بأن أطلق الرصاص على قلبه، فأخطأ المرمى، راستمر يحتضر طوال يومين ومات فى الأربعين من عمره دون أن يدرى أنه فنان عظيم ومبدع كبير إلا قبل وفاته بثمانى سنوات هى عمره الإبداعى.

ولكن رغم اضطرابه النفسى الشديد إلا أن حياته كانت تترجم معنيين:

الأول: أنه شديد الوعى ، عالى التركيز حينما يكتب رسائله، ومن ثم فقد كان من أكبر كتاب الرسائل.

الثانى: أنه كان على وعى بأن الإبداع ليس وليد الصدفة أو الإلهام المفاجئ بل هو وليد العمل الجاد والنشاط الإرادى الواعى.

يقول فان كوخ فى رسالة له لأحد أصدقائه (أريدك أن تعلم أنه إذا كان ثمة شىء جدير بالتقدير أو الاعتبار فيما أنا بصدد إنتاجه، فإن هذا الشىء ليس وليد الصدفة، إنما هو ثمرة لقصد حقيقى ونشاط إرادى غائى).

ولكاتب هذه السطور، بحث عن العلاقة بين الإبداع والاغتراب النفسى، أكد فيه أن العلاقة بين المتغيرين جد ضعيفة، ويمكن تفسيرها فى ضوء أن قهر المبدع لإحساسه بالاغتراب، وعودته إلى ذاته، وإحساسه بنفسه كهوية فريدة فى نوعها لا تتكرر، ووعيه بحركة التفاعل بينه وبين الواقع، وركونه إلى العزلة، واعيًا ومختارًا لا ليلتصق بذاته على حساب الواقع الخارجى، إنما ليرتد إليه من جديد، مقدمًا إبداعاته الخلاقة، وصروحه التفسيرية، رهين بموقف الإنتاج الإبداعى الذى يجسد الآداء التعبيرى لقدراته ودوافعه وسماته.

هاهنا حركة واعية من الذهاب والمجىء بين الذات والواقع، بين الداخل والخارج، لا يشعر بها إلا المبدع نفسه فى الموقف الإبداعى، وهذه الحركة يصعب قياسها باختبارات الإبداع، لأنها قائمة فى وعى المبدع، ومتأصلة بتفاعله العميق مع واقعه، ذلك أن الواقع الاجتماعى

- أيًّا كانت ظروفه - يفرز الأفكار والإبداعات الخلاقة، التى هى نبت اجتماعى يصوغه ويحدد معالمه تفاعل المبدع مع واقعه، و(حضوره) فى مواجهة (ما هو كائن) لبلوغ (ما ينبغى أن يكون)، ولهذا كانت روائع دستويفسكى وتولستوى، وواقعية جوركى، وحكمة وشاعرية المتنبى وأصالة ميكل أنجلو، وتفرد دافنشى، وأستاذية طه حسين، وأصالة مصرية محمود مختار.

وعلى أية حال، فإن دراسة الإبداع لم تتم فى إطار منهجى إلا فى الخمسينات من القرن العشرين على يد جليفورد وتيلور وتورنس وفروم وروجرز وغيرهم.

وهذا لا يعنى أن هذه المحاولات لم يسبقها محاولات جادة ومخلصة ورائدة قام بها علماء أمثال سبيرمان وجالتون وتيرمان وغيرهم.

ففى عام ١٩٣١ ألف سبيرمان كتابه العقل المبدع Creative Mind وفيه حاول أن يحلل العمليات العقلية التى تؤدى إلى الإبداع الذى يظهر فى صورة اكتشافات جديدة، متعرضًا للتدليل عن تصوره لعدد من المبدعين فى مجالات العلوم والرياضيات، وانتهى إلى أن الإبداع يرتبط باستنباط العلاقات واستنباط المتعلقات. وتحدث عن العبقرية ولكن فى ضوء القدرة على تقديم الجديد.

أما جالتون فقد اعتقد أن العبقرية موروثة، وأن الإبداع وراثى، وأن الأبناء ترث ما فى الآباء من قدرات عقلية، فثمة علاقة بين العبقرية والجينات الوراثية، أما تيرمان ومعاونوه فقد كانت دراستهم فى مجال

الإبداع تتصف بالدقة والموضوعية ولعل من أهم هذه الدراسات، تلك الدراسة الطولية التى استمرت خمسة وثلاثين عامًا، على عينة قوامها ١٥٠٠ طفل، يتمتعون بقدرات عقلية فائقة وفقا لمقياس (استانفورد بينيه) للذكاء، فقد سجلوا ما يزيد عن ١٤٠ نقطة طبقا لهذا المقياس.

وقد ظل الباحثون طوال هذه السنوات، يتتبعون أفراد العينة، ويجمعون عنهم البيانات من مدرسيهم وآبائهم. وأسفرت النتائج عن أن الأطفال الموهوبين أفضل من غيرهم جسميا ونفسيًا واجتماعيًا وعلميًا، فعلى سبيل المثال بلغ عدد الكتب الذى قام بتأليفها أفراد العينة حتى نهاية عام ١٩٤٥ ٩٠ كتابًا كما بلغ عدد البراءات التى منحت لهم ١٠٠ براءة، منح نصفها لاثنين فقط أحدهما فى مجال هندسة الراديو والآخر فى مجال الكيمياء.

وقد ربطت هذه الدراسة بين مفهوم التفوق العقلى والذكاء، واعتبرت الذكاء مؤشرًا لمعنى التفوق.

ويمكن تعريف الإبداع من خلال النظر إليه كأسلوب حياة أو كعملية عقلية تسير وفق مراحل معينة. أو كمحصلة نهائية تتمثل فى إنتاج شىء ملموس أو شىء يسمع ويرى أو شىء تحس به.

ويمثل الاتجاه الأول علماء النفس الإنسانيين أمثال فروم وماسلو وروجرز.

يرى اريك فروم أن الإبداع يتحدد من خلال معنيين:

الأول: إنتاج شىء جديد يراه الآخرون أو يسمعون عنه..

وهذا الجديد – الذى يقصده فروم قد يكون تصويرا أو نحتا أو موسيقى أو شعرا أو رواية أو تجربة علمية تسفر عن تنظير جديد، وأن هذا الجديد يحتاج إلى توافر مواهب معينة، وظروف تسمح بتحقيق هذه المواهب.

الثاني: أن الإبداع أسلوب فى الحياة، حيث يعيش الفرد الحياة بوصفها خبرة متجددة، يحياها كما لو كان يخبرها لأول مرة، ليس هناك تكرار وليس هناك قديم، ومن ثم لا يرى الفرد إلا الجديد.

وعلى نفس النمط يؤكد إبراهام ماسلو على ما يسميه بإبداع تحقيق الذات، ولا يقدم ماسلو تعريفا محددًا للإبداع، لأن الإبداع فى تصوره أشمل فى محتواه من أن يحتويه تعريف، إذ يتضمن كل ما يحقق للفرد ذاته من خلال مناشطه المختلفة، ومن ثم لا ينحصر فى إنتاج أو نشاط معين، بل يتجلى لدى أفراد عاديين يتسمون بالتلقائية وحرية التعبير والتأليف بين الأشياء والمواقف التى تبدو متناقضة، ولا يشعرون بالخوف من المجهول، إناس يعيشون في عالم الممارسة اليومية، بعيدًا عن عالم المفاهيم والمجردات، ويحققون ذواتهم فيما يقومون به من عمل بدون إحساس بالخوف من دوافعهم أو انفعالاتهم وأفكارهم، ويشعرون بالتقبل والثقة وعدم الخوف من سخرية الآخرين، ومن ثم يتمتعون بصحة نفسية أفضل.

ويتضمن رأى ماسلو عن الإبداع ما يسميه بإبداع الموهبة تلك التى تتجلى فى مجالات الفن والفلسفة والعلم.

وللحقيقة فإن علماء التيار الإنساني يهتمون كل الاهتمام بالبحث عن الجوانب المضيئة في صلب تكوين الإنسان، عن الإيجابية في طبيعته وعن سعيه لاستثمار طاقاته وحسن توظيفها، وعن تأصيل المعنى والقيمة والاستمرارية والتطور ليتجاوز الإنسان ما هو (كائن) لبلوغ (ما ينبغى أن يكون)، ولهذا فهم ينظرون إلى الإنسان باعتباره كائنا فى حالة من العلو والتسامى، وأنه يستطيع أن يتجاوز ماضيه ويتجه بكل طاقاته صوب المستقبل، ولهذا فإن الإبداع كما يتصوره أصحاب هذا التيار من الممكن أن يكون جماهيريا، يعيشه الناس كأسلوب حياة متدفق بالمعنى، متجدد بتجدد الحياة.

ومن هنا كان قول ماسلو بأن إنجازات الإنسان الحضارية ترجع إلى قدرته الإبداعية، وميله إلى تحقيق ذاته من خلال إنتاجه الإبداعي.

كذلك يرى روجز أن الإبداع يرجع إلى ميل المبدع إلى تحقيق ذاته باستثمار أقصى ما لديه من إمكانات.

وتؤكد بعض التعريفات على أن الإبداع عملية عقلية، تبدأ بالتعرف على المشكلة التى تستثير المبدع وتنتهى بتقديم الجديد، وتختلف المشكلات باختلاف مجالاتها، فقد تكون مشكلة سياسية أو معضلة اقتصادية أو اجتماعية أو علمية أو فنية.

ولهذا يرى تورنس أن الإبداع هو العملية التى تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات فى مجال ما، ثم تكوين بعض الأفكار أو الفروض التى تعالج هذه المشكلات، واختبار هذه الفروض وأخيرا إيصال النتائج إلى الآخرين.

وقد حاول بعض العلماء أن يحدد معنى الإبداع فى ضوء بعض العوامل العقلية، والتى يمكن من خلالها تفسير العملية الإبداعية.

وعلى رأس هؤلاء العلماء (جيلفور) الذى يرى أن (الإبداع هو تنظيمات من عدد من القدرات العقلية البسيطة، وأن هذه التنظيمات تختلف باختلاف مجال الإبداع).

ويذكر من هذه القدرات عوامل الطلاقة والمرونة والأصالة. وهذه العوامل الثلاثة تعنى قدرة الفرد على إنتاج الجديد فى عالم الأفكار أو الكلمات أو مناشط الحياة المختلفة، وأن هذا الإنتاج الجديد لابد وأن يتميز بالجدة، فى زمن معين، وضمن مواقف معينة، وطبقا لشروط معينة، يمكن قياسها عن طريق الاختبارات التى وضعها جيلفورد والتى يفترض فيها ارتباطها بالقدرة على الإنتاج الإبداعى.

ويميز جيلفورد بين نوعين من التفكير:

التفكير المحدد Convergent . والتفكير المنطلق Divergent.

التفكير الأول يعنى أن هناك إجابة صحيحة لما يفكر فيه الفرد، وأن إجاباته محدودة بما يوجد فى المجال موضوع التفكير، أما التفكير المنطلق فيتميز بانطلاقة صاحبه عبر الشائع والمألف، ويكمن وراء كل إنتاج إبداعى جديد،

ويرى جيلفور أن هذا التفكير المنطلق يندرج تحته عدد من العوامل العقلية التى تتمثل فى: الطلاقة بأنواعها الأربعة: اللفظية والارتباطية

والتعبيرية والفكرية. المرونة Flexibility بنوعيها التلقائية والتكيفية، ثم الأصالة originality والحساسية للمشكلات وإعادة التحديد.

وقد ترتب على التصور الذى قدمه جيلفور للعملية الإبداعية فقدان الباحثين الثقة فى معامل الذكاء باعتبار أن معاملات الذكاء لا تعطى فكرة صادقة عن المستوى العقلى والوظيفى للفرد، ولاسيما بعد أن اتضح أن التكوين العقلى بالغ الثراء وأنه ينطوى على قدرات عقلية تبلغ وفق تصور جيلفورد (١٢٠) قدرة عقلية، ومن ثم فمن الخطأ الركون إلى وهم اختبارات الذكاء لقياس القدرة العقلية عند الطفل وغير الطفل.

وثمة فريق آخر من العلماء يفسر معنى الإبداع بوصفه المحصلة الختامية لقدرات الفرد العقلية ودوافعه النفسية وسماته الشخصية والعوامل البيئية الاجتماعية والمادية التى ينتمى إليها، والتى تتمثل فى ناتج إبداعى ينفصل فى وجوده عن مبدعة، ولكنهم يختلفون فى تفسير معنى الجدة فى ضوء النسبى والمطلق فلهذا يرى روجرز أن الابتكار هو إنتاج جديد نسبيًا، يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة.

ومما سبق يتضح أن الإبداع ظاهرة مركبة متعددة الجوانب، مختلفة المعانى لاختلاف الأطر الثقافية لدى الباحثين والعلماء فى هذا المجال.

ورغم هذا التباين فى وضع معان محددة للإبداع إلا أنهم يتفقون على حقيقتين هامتين لكل إنتاج إبداعى:

أن يكون جديدًا، وأن يكون له قيمة.

والجدة نسبية غير مطلقة، وإلا استحال التطور والتقدم، تتأكد عبر استحسانات الجماعة فى زمن معين وضمن مواقف معينة، ومن ثم تكون دلالة الإنتاج الإبداعى، أى قيمته، وقيمة الشيء تعنى الكيف من حيث جدواه ودلالته وإسهاماته فى حياة الإنسان الفكرية والفنية أو العلمية.

ومن ثم فليس بالكم وحده يكون الإبداع.

والأداء الإبداعى يتوقف على المبدع ولا يقوم إلا من خلاله، بوصفه الكائن الوحيد الذى يصبو دائما إلى أن يكون غير ما هو عليه، ويتميز هذا الفرد بسمات انفعالية تميزه عن غيره ويستوجب أداؤه الإبداعى متطلبات لعل من أهمها:

الانفتاح على الخبرة بغير جمود أو تعصب، بل بتسامح وقبول الآخر.

التقويم الداخلى حيث القدرة على النقد الذاتى.

وأخيرًا القدرة على التعامل الحر مع المفاهيم والعناصر.

□□□

وفى مصر اهتم كثير من العلماء والمفكرين بدراسة الإبداع دراسة منهجية ولعل من أبرزهم عبد السلام عبد الغفار، ومصطفى سويف وفؤاد أبو حطب ومراد وهبة وسأحاول أن أعرض لبعض آراء هؤلاء العلماء والمفكرين:

الإبداع عند عبد السلام عبد الغفار يستند إلى تصوره عن طبيعة الإنسان والتى يحددها فى أنَّ:

أولا:

الإنسان مزود بتكوين عقلي أدى ما ترتب عليه من آثار إلى فصل الإنسان عن بقية المخلوقات، فهو الكائن الوحيد الذى يدرك بعد الزمن، ويستطيع أن يخطط لحياته، وأن يستخدم الرمز فى تسجيل وتطوير ثقافته، وتتوج قدراته بالقدرة على الإبداع وتطوير نفسه وواقعه.

ثانيًا:

الإنسان حر بطبيعته، وحريته من أهم محددات إنسانيته وهى من أهم الصفات التى تميزه عن غيره من الكائنات وللتكوين الذى زود به الإنسان دور رئيسى فى ممارسة الفرد لحريته، ويدرك الإنسان أن ممارسته لحريته يستتبعها مسئولية عما يختار.

ثالثا:

الإنسان مخلوق واع مفكر، ذو شخصية شمولية، ومن ثم فهو ليس فريسة لصراع قوى غريزية قسرية وأخرى اجتماعية ضاغطة كما تقول مدرسة التحليل النفسى، وليس خاضعا لآلية سلوكية تجعله أشبه ما يكون بشىء، مجرد شىء.

بل إن شخصية الإنسان شخصية كلية تنطوى على جوانب خلاقة مثل حريته وإرادته وقيمه وفلسفته وجوانبه الروحية.

وأخيرا فإن الإنسان يملك إرادة الوجود تلك التى تكمن وراء كل معنى وهدف فى حياة الإنسان.

ويرى أن الإبداع يكمن فى المنتج الإبداعى الذى يتصف بالجدة، وهى جدة نسبية غير مطلقة، والمغزى، أى القيمة واستمرارية الأثر .

ويعرف مراد وهبة الإبداع بأنه (قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع).

وتعريف مراد وهبة يستمد دلالته من شواهد التاريخ الإبداعى لحضارة الإنسان حيث:

- جدلية العلاقة بين الإبداع والأيدلوجية والثقافة.
- تجاوز مفاهيم الذكاء والعبقرية ومطلقية الحقيقة.
- تجاوز انغلاق ثقافة الذاكرة إلى انفتاح ثقافة الإبداع.

وأخيرا يقدم رؤية مستقبلية تقوم على الإبداع فى مواجهة التلقين والتذكر والذكاء.

□□□

وتأسيسًا على كل ما سبق فإن الإبداع هو جوهر وجود الإنسان، وهو شيء كامن فينا، هو نحن، هو الإنسان بما هو إنسان.

الإبداع أعدل الأشياء قسمة بين البشر

لعل من أهم التساؤلات التى تواجه المشتغل بالإبداع هو تعدد معانى الإبداع وغموضها فى كثير من الأحيان. ، وهذا التعدد وذلك الغموض يثير الكثير من التساؤلات، ولعل من أهمها:

هل الإبداع معطى أولى يولد الإنسان وهو مزود به؟

وبمعنى آخر:

هل الإبداع جوهر وجود الإنسان؟ أم أننا نكتسبه بحكم النشأة والبيئة؟

أم أن هناك علاقة جدلية بين ما نولد ونحن مزودون به وبين الواقع الذى نعيشه بما ينطوى عليه من محددات بيئية؟

وهل العقل الإنسانى واحدٌ أم أنه متعدد؟ فإذا كان العقل الإنسانى متعددًا لزم أن يكون هناك تشكيلة متنوعة من العقول، هذا عقل إفريقى قائم بذاته، ومقطوع عن غيره من العقول، وذلك عقل أوربى، وهذا أمريكى.

وللإجابة عن هذه التساؤلات، نستشهد بالمسيرة الحضارية الإنسانية التى تدلنا على أن الإبداع هو جوهر وجود الإنسان، وهو المكون الراسخ

الذى ميز الوجود الإنسانى عن باقى الموجودات، فلم يكن الانتقال من عصر الصيد إلى عصر الزراعة - الذى يؤرخ التاريخ الحضارى ببدايته - محض صدفة، بل جاء نتيجة جهد إنسانى إبداعى استلزم آلاف السنين، فبفضل تكنيك الزراعة نشأت عدة علوم، فمن الأشكال المنتجة فى عملية الغزل نشأت الهندسة، ومن عدد الخيوط التى تنطوى عليها هذه العملية نشأ علم الحساب، ومن الحركة الدائرية التى تنطوى عليها عملية النسج تأسس علم الميكانيكا واخترعت وسائل المواصلات.

ولنا أن نعرف أن البشرية استغرقت ما يقرب من أربعة ملايين سنة لكى تنتقل من عصر الصيد إلى عصر الزراعة، أما الانتقال من عصر الزراعة إلى عصر الصناعة وإلى عصر ما بعد الصناعة فقد استغرق ١٤٠٠ سنة ومعنى هذا أن الإبداع يختزل المسافات الزمنية.

إن ما نعيشه من تطورات علمية وتكنولوجية ومعلوماتية جاء نتيجة جهد إبداعى إنسانى استغرق آلاف السنين، فمر الإنسان بمراحل كان تفكيره فيها نرجسيًا. أى عاشقا لنفسه، متمركزا عليها، غير عابئ بالآخرين، وكان يعتقد فى السحر، ثم مر بمرحلة الطوطمية tootemism وعبادة الطبيعة، حتى وصل إلى بدايات تشكيل الضمير والموضوعية مع ظهور الزراعة والحضارة فى مصر والصين والهند وفلسطين واليونان والمكسيك.

وهذه الحضارات هى نتاج عقل الإنسان وخياله الخصب ووعيه بذاته، وبهذا الوعى، وبذلك العقل، وبتلك القدرة على التخيل عاش

الإنسان فى حالة من التنافر مع الطبيعة، وفى حالة من عدم الانسجام، وفى حالة من عدم التكيف مع الطبيعة. وعلى الضد من ذلك الوجود الحيوانى، فهو فى حالة انسجام وتناغم Harmony مع الطبيعة، لأنه جزء من الطبيعة لا يستطيع أن يتجاوزها، وليس له عقل أو ضمير أو وعى بذاته.

وقد جعلت هذه القدرات من الإنسان كائنا فريدًا، فى الكون بأسره، فرغم أنه جزء من الطبيعة خاضع لقوانينها إلا أنه قادر على تجاوز النظام الذى يشمل بقية الطبيعة.

ولهذا كان الإبداع - وما يزال - مرتبطًا بقدرة الإنسان على التجاوز.. وبقدرته على الخروج عما هو مألوف إلى ما هو غير مألوف بالجديد الذى يتواصل بغير انتهاء. وبعبارة أخرى ارتبط الإبداع دومًا بسيكلوجية التمرد متجاوزًا سيكلوجية التوأم، لأن التوأم قهر واستسلام لما هو موجود، والتطور يلزم تغييرًا وتطويرَ الواقع على نحو أفضل.

وثمة تفاعل جدلى بين ما تولد ونحن مزودون به وبين ما نعيشه من بيئة لها مثيراتها ومواقفها ومحدداتها. وبصياغة أخرى نقول أن ثمة تفاعل بين الوراثة والبيئة، من شأنه - إن كان خصبا وإيجابيًا - أن يحقق للإنسان نموًا إبداعيًا مزدهرًا.

والإنسان هو ذلك الائتلاف الفريد من الجينات الوراثية التى تتفاعل مع محددات البيئة، حتى والإنسان مجرد نطفة فى قرار مكين.

وقد انقسم العلماء إزاء قضية الوراثة والبيئة إلى ثلاثة أقسام في محاولتهم الإجابة عن: هل الوراثة هي المسئولة عن التباين في عالم البشر أم البيئة؟ أم أن التباين مردود إلى التفاعلات الخصبة بينهما.

وللإجابة عن هذا التساؤل انقسم علماء النفس إلى ثلاثة أقسام: كل قسم يمثل وجهة نظر مباينة للآخرى.

الفريق الأول: ويمثله غلاة القائلين بالحتمية الجينية Genetic Determinism ويرون أن الاختلاف بين البشر مردود إلى الاختلاف في الجينات الوراثية، وأن النمو ما هو إلا عملية تابعة لهذا المخطط الجيني الفريد.

الفريق الثاني: ويمثله غلاة القائلين بالحتمية البيئية Environmentalist وهم يرون أن الفروق الفردية في العقل والمعرفة والشخصية والعمل، ما هي إلا نواتج للتعلم والخبرة المكتسبة.

الفريق الثالث: وهو يمثل الاتجاه الدينامي بين الفريقين، حيث يرجع الفروق بين الناس إلى التفاعل بين محددات الوراثة ومحددات البيئة فهناك القليل، بل القليل جدًا، من الخصائص الإنسانية التي ترجع إلى محددات الورثة، مثل لون العينين والشعر والبشرة.. الخ. وأن هذه الخصائص في صميمها جوهرية وثانوية في آن واحد. وأن التفاعل بين الوراثة والبيئة في عالم الإنسان هو المسئول فعلا وواقعا عن كافة الاختلافات بين البشر.

ويميل كاتب هذه السطور إلى القول بجدلية التفاعل بين العقل كقاسم مشترك بين الناس جميعا وبين البيئة التي يسكن فيها ولنضرب مثلا على ذلك بالمصرى القديم الذى استطاع أن يطوع النهر العظيم لإرادته وأن يبنى على ضفافه حضارة عريقة ضاربة بجذورها في عمق الزمان، ولم تستطع أى دولة أخرى من الدول التي يمر بها أن تبنى على ضفافه حضارة مثلما فعل المصريون. ومن ثم فمصر هبة النيل والعقل المصرى معًا.

ومع هذا فإن القائلين بالحتمية الجينية يرون أن الوراثة تمثل الحد الأعلى لما يمكن أن يحققه الإنسان بينما البيئة تؤثر في نوعية الدرجة التى يمكن أن تحققها الإمكانات Potentiolities فها هو جنسن Gensen يعلن أن العوامل الوراثية تسهم فى ٨٠٪ من ذكاء الفرد، بينما تسهم البيئة فى ٢٠٪ من هذا الذكاء.

وللحقيقة فإن مفهوم الذكاء مجرد تصور افتراضي لا وجود له أصلا ونستدل عليه بأعمال العقل الإنساني، «ولهذا عندما سئل بينيه مصمم مقياس الذكاء الشهير عما يقصده بكلمة الذكاء إجرائيا. أجاب: إن الذكاء هو ما يقيسه مقياسي.

يقول ماينار سميث Maynard Smith فى كتابه (التطور والتاريخ):

(إن الفرق الجينى لم يكن مسئولا عن تفوق العرب فى الأبحاث العلمية بالمقارنة مع أوربا الغربية قبل ألف عام، ولا عن انقلاب هذا الوضع).

ولعل فى اختراع (الصفر) ما ينهض دليلا على أن العقل الإنسانى واحد وأنه معطى أولى للإنسان، فالذى اخترع الصفر هم هنود

المايابهو ندوراس جنوب جواتيمالا بأمريكا الجنوبية ونقل هذا الاختراع إلى الهند بعد خمسة قرون، ثم نقله العرب عن الهنود، ونقلوه بدورهم إلى أوربا.

فالصفر الذى يبدو وكأنه شيء بسيط، قد اختزل العمليات الحسابية وحقق للإنسانية وثبات كيفية فى طريق التقدم، ولنا أن نتصور حال العالم بغير صفر.

فثمة أوهام ينبغى التحرر منها مثل مفاهيم العبقرية الموروثة على النحو الذى ارتآه جالتون والذكاء الجينى الذى أكد على وجوده سلسلة طويلة من العلماء، بداية من هربرت سبنسر الفيلسوف الإنجليزى الشهير وانتهاء بـ ايزنك عالم النفس البريطانى الذى أكد على ما قاله جنسن Gensen من أن الذكاء وراثى بنسبة ٨٠٪ وأن تأثير البيئة لا يزيد عن ٢٠٪.

وعلى أية حال فإن مفهوم الذكاء قد استخدم على أنحاء شتى لتبرير التمييز العنصرى، ولتأكيد تفوق شعب على شعب آخر، ومن ثم تبرير الاعتداء على الشعوب المفترض أنها أقل ذكاء واقرار اللامساواة بين البشر، باعتبار أن الطبقات الدنيا فى المجتمع هم ضحايا الجينات الوراثية.

وصاحب هذا الرأى هو أرثر جنسن الذى أعلن صراحة أنه مع النظرية الجينية وضد النظرية البيئية ففى رأيه أن الجينات هى المسئولة عن اللامساواة بين البشر وعن التخلف فى التعليم، ومن ثم فالطبيعة هى

العلة الأولى للتمييز العنصرى، وعلى ذلـك يقـرر جنسـن أن التفكير وهـو جوهر العملية التعليمية لا يعلم، وأن الذكاء موروث بنسبة ٨٠٪، وتأثـير البيئة لا يزيد نسبته عن ٢٠٪ ومن ثم يصبح التعليم ترفًا لأنـه لا يحـدث أى تغيير.

وفى عام ١٩٧٤ نشر ليون كامين Kamin كتابا بعنوان (العلم وبوليتيكا قياس الذكاء) يجيب فيـه عـن سـؤال واحـد هـل نسـبة الذكـاء موروثـة؟ جواب الرأى الشائع أن الذكاء موروث بنسبة ٨٠٪، أما كامين فـيرى أن هذه النسبة ليس لها سند تجريبى، وهى مردودة إلى الالتزام بوجهة نظـر اجتماعية محددة وهى أن الطبقات الدنيا هـم ضحايـا الجينـات الوراثيـة ومعنى ذلك أن قياس الذكاء مسألة سياسية.

أما (ايزنك) Eysenck فيؤيد النظرية الجينية ولكنه ينكـر مـا يـترتب عليها من تمييز عنصرى بين الناس.

وعلى أية حال فإن الذكـاء مفـهوم افـتراضي اسـتخدم لتـبرير سياسـة التمييز العنصرى ولتبرير تقدم شعب علـى آخـر ومـن ثـم ينبغـى تجـاوزه وعدم ربطه بالإبداع. لأن الإبداع هو نتاج العقل، والعقل الإنسـانى يسـير على نحو واحد فى جميـع الموضوعـات، لأنـه أداة الإنسـان للوصـول إلى الحق، وهذه الأداة إنسانية محضة، وأن العقل قدرة يجب تدريبـها كـى تنمو، وأنه يحتاج لبيئة إبداعية كى يزدهر ويقدم إبداعاته الخلاقة وليس أدل على ذلك من العالم المصرى الشهير أحمد زويل، فـهو مصـرى المولـد والمنشأ، بيد أنه حينما وجد بيئة إبداعيـة تتيـح فرصـا للإبـداع تفجـرت

إمكاناته وإبداعاته العلمية، فليس الأمر مرتبطًا بجينات مصرية أو أوربية أو أسيوية.

ونصل إلى النقطة الثالثة وهى أن:

العقل الإنسانى واحد. ووحدته تعنى أن حضارة الإنسان حضارة واحدة، فنحن نعيش حضارة إنسانية واحدة، صنعها الإنسان على مر عصوره، بيد أننا نعيش ثقافات متعددة. والثقافة بطبيعتها لا تسافر ولا ترحل ولا تتعولم.

تفسير ذلك:

إن العقل الإنسانى واحد، ولكنه محكوم بثوابت الجغرافيا والثقافة ولهذا فإن العقل المصرى فى قمة توهجه الحضارى فى مصر الفرعونية استطاع أن يقدم إبداعاته الخلاقة وأن يقيم حضارته على ضفاف النيل، وأن يجعل من مصر قبلة للعلماء وللرسل أيضًا.

وفى العصور الوسطى الإسلامية ازدهر العقل الإنسانى، واستطاع بمساحة التسامح وحرية البحث أن يتمثل ويهضم التراث الإنسانى القديم وأن يضيف إليه وأن ينقله إلى أوربا عبر معابر حضارية وتنويرية فى الأندلس وطليطلة وقرطبة.

وانتقل العقل الإنسانى للإقامة فى أوربا بعد طول غياب بفعل الصراع والتوتر القائم بين الإبداع العقلى والجمود الفكرى المتمثل فى السلطة الدينية وقتئذ والتى أعدمت برونو وحاكمت جاليليو، ودفعت ديكارت أن يُهرب كتابه (العالم) إلى بلد آخر هو هولندا!

ولم يتمكن العقل الإنسانى من الإقامة فى أوربا إلا على يدى فلاسفة التنوير الذين استطاعوا أن يطهروا هذا العقل من الأغلال التى تكبله وتحرمه من تقديم تجلياته الإبداعية، وكانت النقلة التنويرية على يد ديكارت وفرنسيس بيكون وكانط وفولتير وغيرهم من الفلاسفة العظام.

وصك كانط للعصر شعاره: كن جريئا فى استخدام عقلك! فلا سلطان على العقل إلا العقل ذاته، وأن العقل هو السيد الذى ينبغى أن يطاع وأن هذه السيادة لا تتحقق إلا فى بيئة تشجع على الإبداع بالتسامح بين الأنا والآخر وتجاوز الجمود الذهنى والأفكار المطلقة. ومن ثم يستطيع العقل أن يقدم إبداعاته.

وتأسيسا على كل ما سبق نقول:

إن الإبداع هو جوهر وجود الإنسان!

فالإنسان يولد وهو مزود بقدرات عقلية متميزة وبإمكانات تتواصل بغير انتهاء ومواهب شتى، وخيال خصب، وهذه القدرات وتلك المواهب تظل خبيئة طى النفس باحثة عمن يخرجها من حيز الكمون إلى حيز التحقق الخلاق فى الواقع.

وعلى هذا، فإن الناس مبدعون بطبيعتهم، لأنهم يملكون العقل والقدرة والإمكانية، وتلك هى (المساواة) التى تجمع الناس حول قاسم مشترك واحد ينهلون منه هو الإبداع.

وما الفروق بين الناس إلا دليل على أن فرص تنمية القدرات والإمكانات غير متكافئة بين الناس، ثم إن البيئة المخصبة للإبداع،

الحُبْلى بأجنة المستقبل والمفجرة لإمكانات الإنسان قد تكون موجودة فى موقع وغائبة عن موقع آخر فيزدهر الإبداع هنا ويخبو هناك.

وغياب هذه البيئة الإبداعية من شأنه أن يكثف على جانب واحد من جوانب المعرفة، وهو التفكير الذى يقوم على الحفظ والتذكر وحشو الأدمغة بالمعلومات فى مقابل التفكير القائم على التلقائية والمرونة والرغبة فى الاستكشاف والأصالة فى التعامل مع الأشياء والموضوعات، والخيال الخصب المولد للمعرفة.

يقول أنشتين: إن العلم ثمرة الخيال ويحكى قصة اكتشافه لقانون النسبية فيقول: (كنت أجلس على قمة تل، أتأمل الفضاء وعيناى نصف مغمضتين وإذا بأشعة الشمس تداعب رموش عينى وتتفرق إلى آلاف الأشعة) وهنا بدأ يسأل نفسه، عمَّا يمكن أن يحدث لو أنه استطاع أن يمتطى أحد هذه الأشعة ويسير معها فى اتجاهها وأخذه خياله فى رحلة الكون واكتشف أن ما وصل إليه بتفكيره عن مصير تلك الرحلة الخيالية، يتعارض مع دراسته السابقة فى علم الفيزياء، فبدأ يراجع أفكاره السابقة، وأعاد صياغة فكره فى صورة نظرية جديدة هى نظرية النسبية التى أحدثت هذا التطور فى حياتنا المعاصرة.

ولم ينسب أنشتين نجاحه إلى تفوقه كعالم فى الرياضيات أو الفيزياء وإنما إلى قدرته على التخيل.

وتركيز أنشتين على الخيال يعنى أنه وسيلة لتحقيق الإبداع ولتأكيد فاعلية العقل، فعن طريق التخيل يمكن للعقل تجاوز ما هو قائم .ى

ما هو قادم، ذلك الذى يتجسد كمستقبل يمكن تجاوزه أيضا، فالخيال كان وما يزال شرطا ضروريا لتحقيق الإبداع.

ومفهوم الإبداع فى ضوء نماذج البحوث المعاصرة فى حاجة إلى إعادة رؤية حتى يمكن من خلاله التنبؤ بالإنجازات العلمية وإمكانية تفسيرها تفسيرا علميًا. وقد أكدت دراسات جيلفورد عن التفكير الإنفاقى أو الاتباعى أو المحدد وهم جميعا ترجمة لكلمة Convergent (الذكاء) والتفكير الافتراقى أو التغييرى أو المنطلق أو الإبداعى Divergent إنهما ضدان، فالإبداع على الضد من الذكاء، فقد تكون ذكيا وفقا لدرجات مقاييس الذكاء ولكن لست مبدعًا.

والطفل يولد وهو مزود بمقومات الطبيعة الإنسانية فى أنقى صورها، مزود بالتعطش المعرفى والتلقائية المبدعة والميل إلى التفكير المجرد وإلى المرونة فى صياغة المشكلات، والأصالة فى أساليب حلها.

وعلى هذا فإن الإبداع يفجره الشوق الدائم إلى المعرفة، والدافع إلى الاستكشاف واختراق المجهول، والمخاطرة فى سبيل المعرفة، فلولا هذه المخاطرة الإبداعية ما استطاع الإنسان أن يخرج من الأرض بجاذبيتها إلى أفلاك السماء أو يرتاد الجبال أو يستكشف القارات، وأن يغوص فى أعمق أعماق البحار والمحيطات باحثا ومنقبًا ومخاطرًا ، وقد أصاب نيتشه الفيلسوف الألمانى حينما قال: (كى تجنى أسمى ما فى الوجود من ثمرات. عش فى خطر).

والخطر هنا إبداعى يستنير بالعقل!

ثم هناك ضرورة إثارة المشكلات العقلية وتحديد الأهداف، والتسامح إزاء الغموض وعدم اليقين وعدم المسايرة التى تجعل الإنسان خاضعًا للمألوف لا ينشد التطور والتغيير.

والطفل الصغير يتصف بالتلقائية، والرغبة فى اقتحام المجهول، وهو يتعلم من البيئة المحيطة به، وإذا سمحت له الظروف، فإنه يستطيع أن يستثمر طاقاته الخلاقة فى سن مبكرة.

لقد بدأ جون ستيوارت مل دراسته للآداب اليونانية وهو فى سن الثالثة وما أن بلغ الثامنة حتى كان قد قرأ كل مؤلفات هيرودوت، ومحاورات أفلاطون الست الأولى وتفجرت إمكاناته الإبداعية فى سن مبكرة.

فما الذى يجعل طفلا كجون ستيوارت مل يبدع وهو صغير، ولا يجعل غيره من الأطفال يصلون إلى ذلك.

السبب يكمن فى البيئة المولدة للإبداع المفجرة للإمكانات، الدافعة إلى المعرفة.

وماذا عن أطفالنا ونحن نعيش ما يمكن تسميته بجيل الشاشة الصغيرة المتخم بالصور المرئية والذى هضم آلاف الساعات من العروض التليفزيونية متشرباً ما فيها.

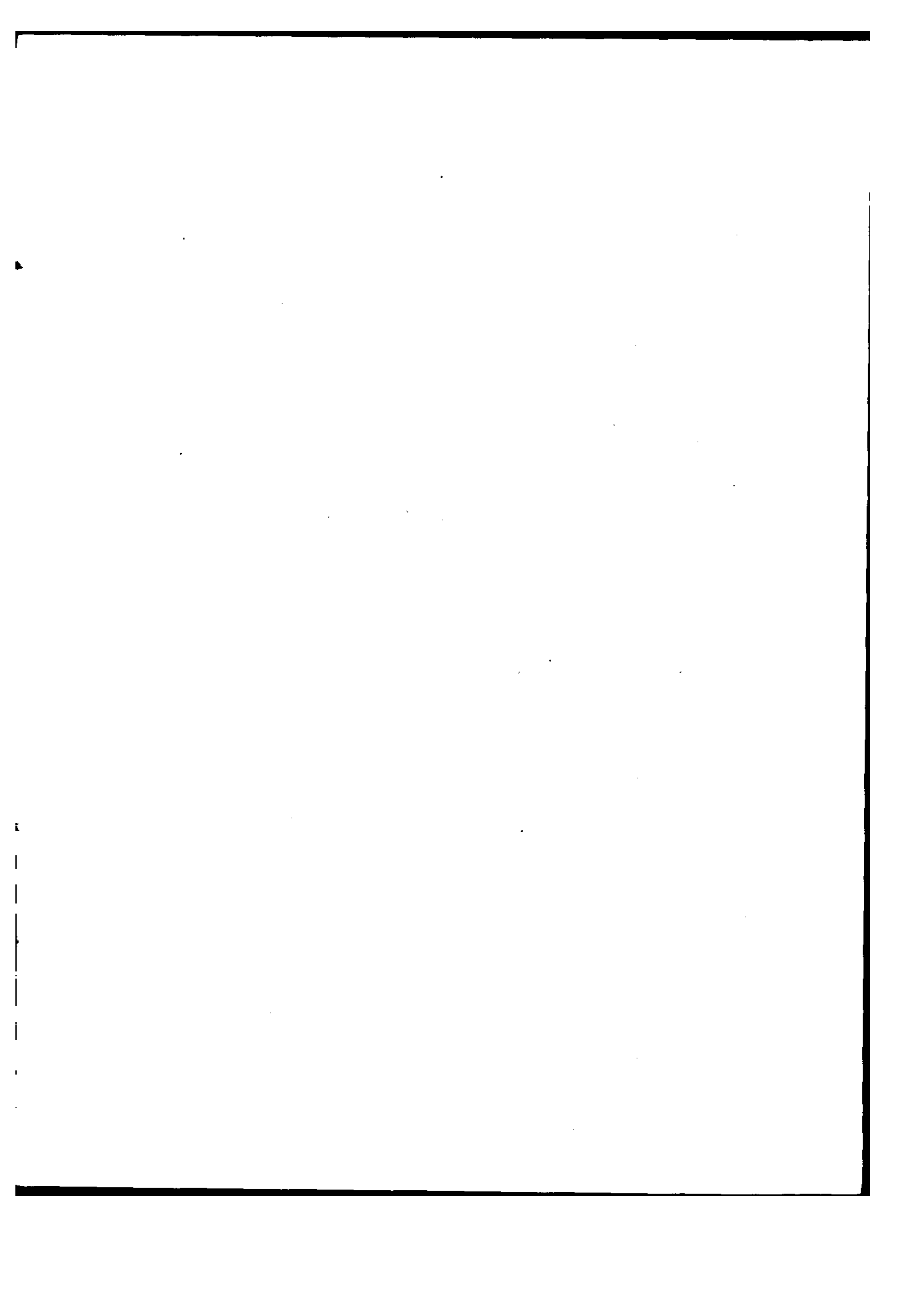
لقد أصبح (التليفزيون) بيئة تربوية للطفل. ومن ثم يصبح على الإعلام أن يكون فى خدمة قضايا التعلم وتكنولوجيا المعلومات وحرية

التعبير، فلم تعد العدالة الاجتماعية تكمن فى إعادة توزيع الثروة فحسب، وإنما أيضا فى توزيع المعلومات ووسائل الإعلام التى تنتجها، ومن هنا تستند الحرية والعدالة الاجتماعية بشكل متزايد على الطريقة التى يعالج بها كل مجتمع ثلاث قضايا: التعلم وتكنولوجيا المعلومات بما فى ذلك وسائل الإعلام وحرية التعبير.

والإبداع ليس عملية غامضة يصعب تحليلها عقليا، فقد أكدت البحوث التى أجريت على المبدعين أن الإبداع يمكن تحليله عقليا، ويمكن فهم العلميات المعرفية والقوى الدافعة والمؤثرات البيئية والخيال الخصب والمكونات النفسية والشخصية التى تميز المبدع.

والإبداع ليس مقتصرا على الموهوبين والنخبة، فكل إنسان يولد وهو مهيأ للتفكير بأسلوب إبداعى، فالإبداع يمكن توليده ويمكن نشره بين الجماهير وتهيئة الناس على العيش وفقا لأسلوب التفكير العلمى والتفكير الناقد، بتفعيل القدرات الإبداعية ومن ثم يكون الإبداع للجميع. الإبداع الجماهيرى، وهذا لن يتحقق إلا إذا بلغنا الوعى بأن:

الزمن شىء نادر يمكن استثماره، فالزمن من أهم مقومات الإبداع وإهداره إهدار للإمكانات والقدرات والعقل المبدع. ومن خلال بيئة مبدعة يمكن تفجير الإمكانات والقدرات الخبيئة، أى تفجير ما هو موجود بالقوة فى صلب تكويننا ليكون بالفعل فى واقعنا.



الموهبة

تحدثنا في الفصول السابقة عن الإبداع، باعتباره أعدل الأشياء قسمة بين الناس، وبينا أن الناس يولدون وهم مزودون بالقدرة والموهبة والإمكانية، وأكدنا على أن المنتج الإبداعي لابد وأن يتصف بخصائص، لعل من أهمها أنه نسبي غير مطلق، وأنه يتصف بالجدة واستمرارية الأثر والقيمة.

وأكدنا على أن الموهبة تأتي في إطار الإبداع، فكل مبدع موهوب في إنتاجه الإبداعي، أي أن إنتاجه الإبداعي يتصف بالخصائص السالفة الذكر.

وهنا نتساءل عن القصد من الموهبة؟ وعن مدى ارتباط الموهبة بالإبداع؟

نجيب بأن ثمة إجماع بين المشتغلين بالإبداع، على أن الموهبة قدرة خاصة، تتحدد بتحدد مجالها، فقد تكون هذه القدرة فنية، أو اجتماعية أو موسيقية وما إلى ذلك.

أما الموهوب فهو من تفوق في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة. أو هو من وصل في أدائه إلى مستوى رفيع في مجال من المجالات غير الأكاديمية، كالفنون والألعاب الرياضية، والمجالات الحرفية أو المهارات الاجتماعية وغير ذلك من المجالات التي تعتبر بعيدة الصلة عن الذكاء وقياسه.

يعرف جيمى دريفر صاحب معجم علّم النفس (١٩٥٢) الموهوب بأنه من لديه مواهب ذات مستوى عال فى مجال معين أو فى عدة مجالات.

وفى معجم علم النفس لانجلش وانجلش فإن الموهوب هو من لديه موهبة بدرجة عالية، أو من لديه ذكاء عال.

وفى هذا التعريف ربط بين الموهبة والذكاء.

وهو ربط لا تدعمه آراء الثقاة فى علم النفس، فها هو لانج وايكيوم يقول: «بأن المواهب قدرات خاصة ذات أصل تكوينى، لا ترتبط بذكاء الفرد، بل إن بعضها قد يوجد بين ذوى الحاجات الخاصة».

وقد نبه سيبرمان إلى ضرورة فصل الإنتاج الإبداعى الذى يتسم بموهبة الإبداع عن الذكاء العام، مؤكدا على وجود عوامل أخرى تعمل بجانب الذكاء، لعل من أهم هذه العوامل: ما هو انفعالى وما هو اجتماعى وما هو بيئى.

ولم يستطع جالتون وهو من أشد المنادين بأن الذكاء وراثى أن يتجاهل وجود عوامل متعددة تؤثر فى الإنتاج الإبداعى فالفرد قد يرث القدرة على الإنتاج الإبداعى غير أن الظروف الاجتماعية وإحباطات الحياة قد تحول دون ذلك.

وهنا لابد من فصل الموهبة عن اختبارات الذكاء، فعلى سبيل المثال، الطفل الذى لديه عيوب فى الحساب أو القراءة قد يكون متمتعًا بمواهب موسيقية أو رياضية وذلك راجع إلى أن الطفل الموهوب غالبا ما يتمتع

قدرات أداء عالية فى أحد أو بعض المجالات الإبداعية أو الفنية أو القيادية أو الاجتماعية أو الرياضية ولذلك فعلى المدرسة أن توفر هذه المجالات التى من خلالها يكتشف الأطفال قدراتهم ومواهبهم.

أضف إلى ذلك أن إبداع الموهبة لا يتحقق إلا فى سياق ثقافى اجتماعى يتخذ من التعليم قضية محورية فى ثقافة المجتمع، لأن التعليم هو الوسيلة المركزية لتحقيق التطور والتغير المطلوب فى مجتمعنا. ولهذا فإن التطور فى التعليم لا يمكن أن يتحقق إلا فى إطار ثقافى.

وهذا راجع إلى أن للتعليم مهمة مزدوجة تكمن فى: نقل المعلومات والحفاظ على القيم المتوارثة، وتمكين الشباب والأطفال من التغلب على الأوضاع المعوقة للتطور والتنمية، وذلك عن طريق إتاحة المجال أمام المواهب والقدرات الشخصية والإبداعية على التعبير الحر عن ذاتها بما ينفع المجتمع ويحقق له التقدم والتواصل بين أفراده.

ولا يمكن للتعليم أن يحقق غاياته إلا فى إطار من ثقافة المجتمع، وما يواجهه من تحديات فى عصر العلم والتكنولوجيا، وثورة المعلومات والفضاء والمواصلات والالكترونيات والاتصالات والهندسة الوراثية والمواد المخلقة والحواسب الآلية والذكاء الصناعى.

وتأسيسًا على ذلك، لا يمكن الفصل بين التعليم وكافة مجالات التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا، لأن التعليم هو الذى قدم إلى الأمة الكوادر القادرة على مواجهة متطلبات التنمية بكافة مجالاتها، وهو الذى يسمح من خلال أساليبه التربوية بالتسامح الثقافى والاختلاف فى الرأى، والقدرة على التفكير الناقد.

وهنا يأتى دور الثقافة باعتبارها الإطار المرجعى الذى يتحرك التعليم من خلاله، لتقديم المواهب الإبداعية والمهنية القادرة على مواجهة التحديات التكنولوجية والتعايش مع العصر فى كل متغيراته.

وهذه المواجهة لا تتم إلا من خلال تفجير طاقات المبدعين وأصحاب المواهب.

يرى ترومان أن الإنتاج الموهوب إبداع، والمنتج الإبداعى يتسم بالتميز، ذلك أن الموهوب بالقوة يتحول إلى مبدع بالفعل وحيث إن ما بالفعل متقدم على ما بالقوة، فالقدرة الإبداعية إذن متقدمة على الموهبة، فلا توجد موهبة بغير إنتاج يؤكد أصالة هذه الموهبة، فنحن نقول عن هذا الموسيقى بأنه (موهوب) لأنه كتب (نوتة) موسيقية غاية فى الروعة والإبداع، ونقول عازف موهوب لأن عزفه يتسم بالتميز والأصالة والجمال.

إذن فإن الذى يميز عمل الموهوب هو إنتاجه وإن هذا الإنتاج لابد أن يتصف بخصائص، لعل من أهمها الجدة والقيمة والاستمرارية والقابلية للتطور، وهذه الخصائص هى نفسها ما نطلقه على الإنتاج الإبداعى. فالإبداع لا معنى له بغير منتج يترجم هذا الإبداع، والموهبة لا وجود لها بغير منتج يعبر عنها.

ومن هنا فإن الطفل الموهوب بالقوة، أى الطفل الذى ينطوى على قدرات كامنة ومتأصلة فى داخله، قد تتحول إلى إنتاج إبداعى، وقد

يتحول هو إلى شخص مبدع بالفعل، بمعنى أنه قام بتفعيـل موهبتـه، أى بتحويلها إلى أفعال إبداعية.

وتأسيسًا على ذلك فإن القدرة والإمكانية والموهبة ما هـى إلا تنويعـات على معنى واحد. هو الإبداع، والموهبة لا تتحقق إلا فى إطار من الإبداع، فالقدرة الإبداعية متقدمة على الموهبة.

وإذا ما أردنا للمواهب المتميزة فى العلم والتكنولوجيا والفنـون والآداب بكافة مجالاتها التعبيرية أن تنطلـق، أو أن تقـدم إبداعاتـها، فـإن ذلـك مشروط بنسق تعليمى يوفر مجالات لمواهب الإبداع أن تعبر عن نفسها فى الرياضة وفى الفنون وفى الآداب والموسيقى والغناء وما إلى ذلك.

وهنا نتساءل كيف يمكن للطفل أن يعبر عن قدراته الرياضية وأن يتيح لبدنه نموا سـليما، ومعظم المـدارس تخلـو مـن ملاعـب رياضيـة، حتـى حصص الألعاب الرياضيــة غالبـا مـا تضـم إلى حصـص المـواد الأكاديميـة الأمر الذى أصبح ينبئ بجيل ضعيف البنية لا يستطيع أن ينافس عالميًا، وخير دليل على ذلك ما نلحظه فى البطولات الأولمبية والعالمية؟

كيف يمكن أن نفجر مواهب التلميذ فى الفنون ومعظـم المـدارس تخلـو من مراسم وحتى ما كـان يطلـق عليـه حصـص الأشـغال الفنيـة، لم تعـد موجودة، كيف يمكن أن نفجـر الطاقـات الإبداعيـة الموسـيقية ومدارسـنا تركز على شيء واحد فقط، ولا شـيء سـواه، هـو حشـو أدمغـة الطـلاب بالمعلومات، بغير فهم أو تمثل أو هضم، توطئه لاسترجاع ما حفظه الطالب يوم الامتحان، الذى فيه تقاس قدراته على الحفظ.

كيف يمكن أن نفجر المواهب المبدعة في كافة المجالات ونحن نضع معيارًا واحدًا لقياس قدرات الطالب، وهو كم الدرجات التى يحصل عليها آخر العام. المعيار الوحيد لدينا هو كم الدرجات، الأمر الذى أسهم إلى حد كبير في إجهاض قدرات الطالب ومواهبه الإبداعية.

لقد أصبحت الغاية هو الحصول على أعلى الدرجات، وأمام هذه الغاية انهارت قيم كانت راسخة، حيث تفشى الغش فى الامتحانات الذى أصبح وسيلة من وسائل النجاح والحصول على أعلى الدرجات.

ولم يعد الغش فرديا، لقد أصبح جماعيًا فى بعض المناطق، الأمر الذى قد ينبئ بتدمير قيم عاش عليها المصرى، وتوارثها عبر تاريخه الطويل، تلك القيم التى كانت تؤكد دوما على أصالة المصرى وأمانته وإصراره على الإتقان والإبداع فى عمله.

وبالرغم مما تبذله الدولة ممثلة فى وزارة التعليم لمحاصرة ظاهرة الدروس الخصوصية، فإن هذه الظاهرة ما زالت في ازدياد، ولعل المسئول عن ذلك، تلك الاختبارات التى تكشف عمًا حفظه الطالب واستظهره من معلومات، ولا تتجاوز ذلك إلى قياس القدرة والموهبة والإبداع.

لقد دفع السباق المحموم للحصول على أكبر قدر من الدرجات للالتحاق بالجامعة، الأسر إلى انتزاع الثقة بالنفس وبالقدرات من الأبناء، وخلعها على المدرس الخصوصى، الذى عليه أن يقوم بتكثيف المادة العلمية فى (كبسولات) من أثير، تتلاشى بتلاشى يوم الاختبار، وهذا

وضع من شأنه أن يقتلع الثقة بالنفس وبالقدرات، ويعطل الإبداع الذى هو جوهر وجود الإنسان.

وهذا أمر يستلزم حوارًا قوميًا تشارك فيه جميع القوى السياسية والثقافية داخل المجتمع، لمعرفة الأسباب التى أدت إلى هذا التضخم فى الدرجات دون فاعلية علمية حقيقية.

ورغم هذا يظل نظام الامتحانات لدينا فى حاجة إلى انقلاب علمى يتيح للقدرات والمواهب والامكانات أن تنطلق وأن تزدهر، وأن تتفجر، ولهذا فنحن نريد تعليما يقوم على إبداع الموهبة ويكشف القدرات الخبيئة، تعليما يتجسد فى أعمال إبداعية فى المستقبل.

تعليما يقدم حلولاً إبداعية لمشاكل مصرية لم تعد تقليدية، فى عالمٍ المتخلفُ عن إيقاعه لا مكان له متميز على خريطة الدنيا.

والدول التى قطعت شوطا فى رعاية الإبداع والموهوبين، اهتمت أساسًا بتوفير البيئة الإبداعية للطالب من خلال نسق تعليمى متميز يقوم على الإبداع والموهوبين، ولا يقوم على الحفظ والتلقين.

ولعل فى تجارب بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا واليابان ما ينهض دليلا على أن الاهتمام بالمبدعين والموهوبين هو أعظم استثمار فى عالم الإنسان.

أولاً: تقوم فلسفة التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية على النظر إلى الطفل باعتباره Bio-psycho-social organism، أى باعتباره

كيانا عضويا ونفسيًا واجتماعيـا واحـدًا، ومـن ثم فـهم يركـزون على تنميـة الطفـل بدنيـا واجتماعيـا وحسـيا وعاطفيا وجماليـا وخلقيا، بحيث تتفاعل هـذه الجوانـب بعضـها مـع بعـض؛ ومـن تفاعلها تظهر موهبة الإبـداع وتنضج، ولهذا فإن الاهتمـام ينصب على ما يعرفه الطفـل وليس علـى مـا لا يعرفـه، عمـا يستطيعـه وليـس عـلى ما لا يستطيعه.

ثانيًا: التأكيد على النزعة البرجماتية فى تعليم الطفل، أى التركيز علـى أن التعليم يكون من خـلال الفعـل والعمـل، ودور المعلـم فـى ذلـك ينحصر فى التوجيه وتسهيل المعرفة، وليس فى نقل المعرفة وحشو الأدمغة بهذه المعلومات.

ولهذا فهم يركزون على ثقافة الإبـداع وليس علـى ثقافـة الذاكـرة، فالمعلومـات موجـودة فـى الكتـب، وثـورة المعلومـات والانـترنت والمعلوماتية قـد جعلـت مـن الميسـور الحصـول علـى المعلومـة، إذا ما أتقن الطفل مهارات البحث عنها.

ثالثًا: وتقوم هذه الفلسفة على التعلم الذاتى، فالطفل يكـوّن لنفسـه رؤيـة عن العالم، وعن المجتمع الذى يعيش فيه، وعن المسـتقبل، وهـذه الرؤية تتم من خلال تفاعلـه الخصـب مـع البيئـة، وتجاربـه مـع موضوعات حقيقية.

رابعًا: تنمية الإحساس بالمشـكلات وكيفيـة حلـها، وهـذا مردود إلى أن الإحساس بالمشكلات هو بداية الطريـق إلى الإبداع، فكيـف يبـدع

الإنسان بغير إحساس بما يحيط به من مشكلات، أى بغير نزوع دائم للخروج من أسر المألوف الذى يمثل مشكلة إلى اللامألوف، أى إلى الجديد فى أى مجال من مجالات المعرفة الإنسانية.

خامسًا: الحرص على إكساب الطفل المهارات الاجتماعية التى تجعله يؤكد ذاته وإمكاناته، بحيث يكون قادرًا على المبادأة فى المواقف، معبرا عن نفسه، وعن مشاعره بحرية وتلقائية بغير خوف أو فقدان ثقة.

وهذه الفلسفة تقوم على النظر إلى الطفل باعتباره هوية متميزة فى سبيلها إلى التحقق، وإمكانية خلاقة، ومشروع وجود يمضى من حالات اللاتمايز إلى التمايز المستمر فى طريق التقدم والموهبة والإبداع.

سادسًا: التركيز على أن الطفل يتعلم على نحو أسرع عندما يكون نشاطه وعمله ذات مغزى. أى ذات قيمة، وجدوى، ومنفعة ودلالة.

وخلاصة هذه الفلسفة هو أن الطفل إمكانية مفتوحة، بيد أنها تظل خبيئة ومغلقة. تتعرف على نفسها، وتعبر عن إمكاناتها من خلال إتاحة كافة الحالات والفرص، أى من خلال بيئة إبداعية تثير كوامن القدرة والموهبة والإبداع، حسيًا ومعرفيًا وفنيًا ورياضيًا وأكاديميًا واجتماعيا.

المهم أن يتاح للطفل كافة المجالات التى تنصهر معه، ومن خلالها يكتشف هو نفسه المجال الذى يستطيع النبوغ فيه، وهذا الاكتشاف

يكون مرئيا محسوسًا لدى المشرفين على العمليــة التعليميـة، التـى يكـون فيها المعلم مجرد مسهل للتعليم وليس ناقلا للمعرفة.

والأطفال يتعلمون من خلال التفاعل الاجتماعي، ومن خـلال تفاعلـهم مع بعض، ومن خلال إحساسهم باختلافاتهم الفردية، وهـذا الاختـلاف يجعل الطفل يشعر بقيمة قبول الآخر المباين له فى الرأى والاعتقاد، ومن ثم يتعلم كيف يكون متسامحا رغم التباين.

والطفل يتعلم أيضا من خـلال التوحـد identification أى من خـلال التقمص الوجدانى مع الآباء والمعلمين؛ ولهذا ضرورة أن تمثل القدوة قيمة بالنسبة إلى الطفل.

ورغم محاولة بعض المدارس الأمريكية الاسـتناد إلى هـذه الفلسـفة فـى رعاية الموهوبين ولاسيما فى مدرسـة (مارين) للأطفـال الموهوبـين، إلا أن تقرير التعلم لعام ١٩٩٤ أشار إلى أن برنـامج الأطفـال الموهوبـين لم يحقق أهدافـه، حيـث لم توضـع أمـام الأطفـال الموهوبـين المـواد المحفزة علـى الإبداع، والمواقف التى تثير التحدى الخلاق، وتحفز علـى الإبـداع، وأن القائمين على هذه المدرسة لم يبذلوا قصـارى جـهودهم لتحقيـق الأهـداف المرجوة.

وقدم التقرير بعض التوصيات التى تفيد فى تحسين البيئـة الإبداعيـة للطفل الموهوب وذلك عن طريق:

- توسيع مجالات مفهوم المواهب ليشمل كافة جوانب الحياة.
- زيادة فرص تعليم أطفال الأقليات والمحرومـين مـن أصحـاب المواهـب المتميزة.

وللحقيقة فإن هذه التوصية تستمد دلالتها من طبيعة المجتمع الأمريكي باعتباره مجتمعا متعدد الثقافات، متعدد العرقيات، بيد أنه مجتمع واحد، ومن خلال انصهار هذه الثقافات وتلك العرقيات في بوتقة واحدة، حققت هذا التقدم التكنولوجي العلمي والمعرفي في المجتمع الأمريكي. ولهذا كان ضرورة التركيز على الأقليات والمحرومين، باعتبار أن الموهبة قيمة في حدا ذاتها بغض النظر عن نوعية ثقافة الأقليات أو انتماءاتهم العرقية وإضافةً إلى ذلك كانت هناك توصية بزيادة أعداد التلاميذ الموهوبين في هذه المدارس.

ومع ذلك تتبنى مدارس تعليم الأطفال الموهوبين سياسات واستراتيجيات تربط بين الأطفال الموهوبين وبين مجالات مواهبهم، وذلك عن طريق أدوات قياسية تمكنهم من الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين. ثم إعداد برامج رعاية تتناسب مع كل موهبة من حيث صقل هذه الموهبة وإثرائها علميا وأكاديميا.

ولعل من أهم الاستراتيجيات ما يكمن في كيفية إعداد المعلم القادر على التعامل مع الموهوبين.

وهناك تباين في الاستراتيجيات الخاصة بالتعامل مع الأطفال الموهوبين. أهمها يكمن في:

- ضرورة دمج الموهوبين مع الأطفال العاديين، مع ضرورة النظر إليهم كأطفال حاصلين على درجات شرف عليا، وفي وجود الطفل الموهوب مع الطفل العادي تحفيز للعادي على النشاط الإبداعي.

وهذا النظام مطبق فى الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا.

- أما نظام عزل الموهوب فى فصول خاصة عن باقى التلاميذ، ومنحه زادًا علميا وفكريا يتفق مع قدراته، فهو نظام مطبق فى كثير من الدول مثل فرنسا وألمانيا واليابان، والهدف من ذلك هو إيجاد جيل من الموهوبين الذين يمثلون النخبة المتميزة فى إحداث التغيير المنشود فى المستقبل.

على أية حال، فمن الواضح أن هناك اهتمامًا بالغ الأهمية بالأطفال الموهوبين باعتبارهم أدوات الأمم المستقبلية فى إحداث التطور والتغير.

وثمة تجربة جديرة بالالتفات فى إنجلترا فى مدرسة (بيلين Belin) لتعليم الموهوبين الذين يتصفون بقدرات خاصة فى كثير من العلوم الاجتماعية والرياضية والطبيعية والبيولوجية.

ومن بين التجارب الأكاديمية التى تقدمها هذه المدرسة:

برنامج Success نجاح: وهو برنامج أكاديمى تجريبى يقدم لفصلين من فصول المدرسة بداية من عام ١٩٩٩، ويقوم بتنفيذه مركز تعليم الموهوبين، وجامعة كالجرى بالتعاون مع بعض المراكز العلمية بجامعة أيوا الأمريكية.

ويشترط للالتحاق بهذا البرنامج تمتع الطالب بقدرات خاصة تمكنه من الفهم واستيعاب الخبرات الأكاديمية المتقدمة.

- برنامج إدراكات Perceptions لتزويد الطلاب الموهوبين بخبرات متميزة ومبدعة فى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- برنامج عجائب الكون، حيث ينخرط الطلاب فى مواقف حية ومجسدة من خلال مناشط علمية تتصل بعلوم الفيزياء والجيولوجيا والكيمياء والبيولوجيا وإضافة إلى هذه البرامج تضمين الجوانب الرياضية.

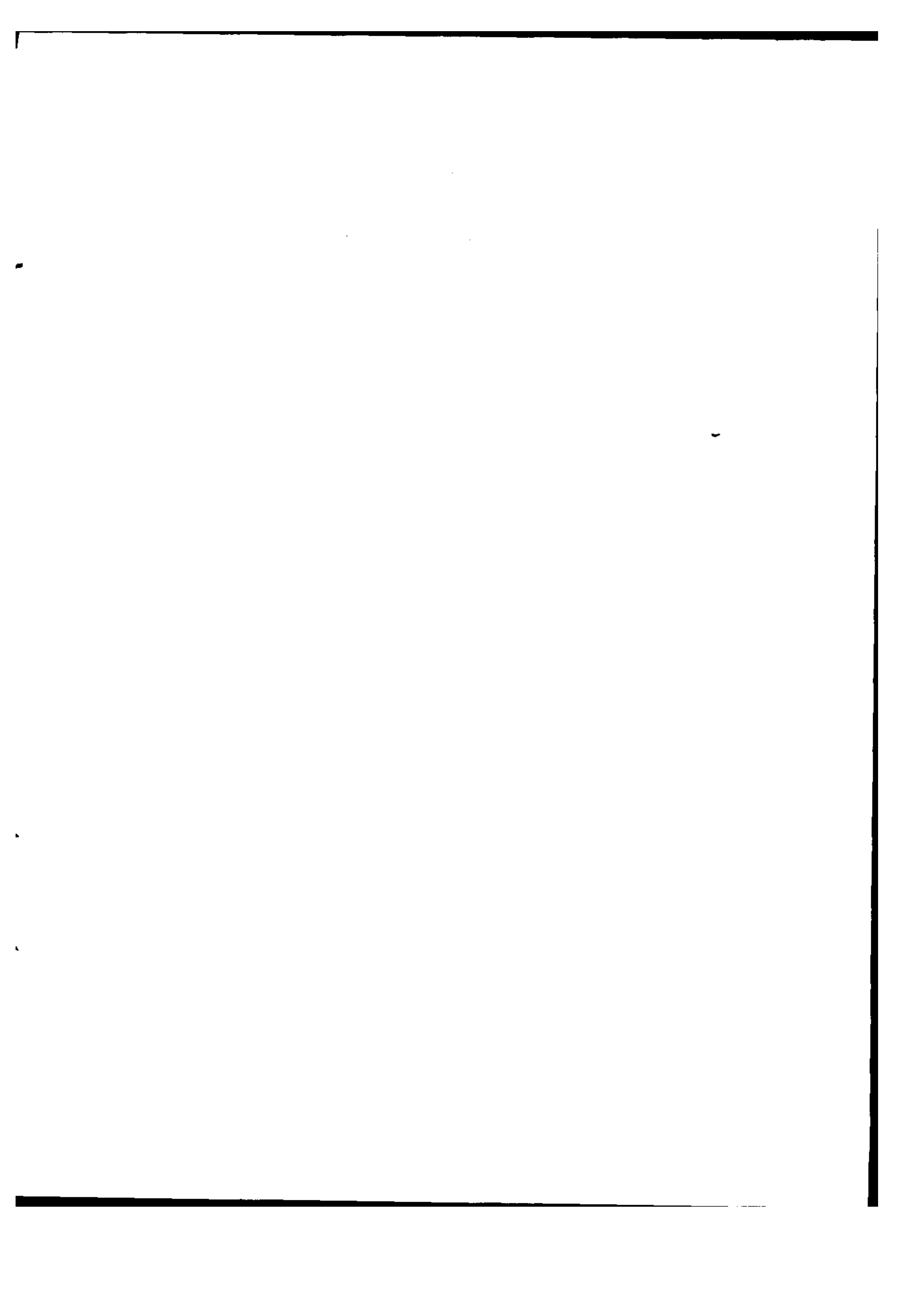
وتستعين هذه المدرسة بالخبرات العلمية من مؤسسات بحثية وجامعية ومجتمعية، تساعد التلاميذ على الاكتشافات العلمية ، ومعالجة المشكلات بطرق إبداعية غير تقليدية.

وتحتوى برامج المدرسة على مواد أكاديمية وعلى مجالات غير أكاديمية لاستثارة كوامن المواهب لدى التلاميذ مثل الرسم والبناء والتصميم. إضافة إلى ذلك تعميق إحساس التلاميذ بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية، وتشجيعهم على الخيال وعلى تلقائية التفكير الإبداعى بغير خوف أو تردد.

وهناك نماذج كثيرة لدول حققت وثبات فى طريق التطور والتغير.

وهذه الوثبات العلمية والتكنولوجية لم تتحقق إلا فى سياق من ثقافة مجتمعات تحض على الإبداع، ولا ترى بديلا عنه.

فهل ثمة علاقة بين الإبداع وثقافة المجتمع؟



الإبداع والثقافة

تؤكد مسيرة الإنسان الحضارية أن ثمة علاقة بين الإبداع وثقافة المجتمع، وأن الإبداع لا يتحقق إلا فى إطار ثقافة مجتمع تشجع على الإبداع وتحتض المبدعين وتتيح فرصا خلاقة أمام المواهب للتعبير عن إمكاناتها الثرية والمتنوعة.

والإبداع إفراز للعقل وللثقافة التى تمثل البيئة الإبداعية معًا!

والعقل يأتى أولاً والثقافة فى المحل الثانى!

فالعقل ينبوع القدرة والإمكانية والموهبة. ثم إنه واحد، لأنه جوهر وجود الإنسان!

ولكن الثقافة متعددة! لأنها محكومة بالموقع، مسكونة بثوابت الجغرافيا ومتغيرات التاريخ وانساق القيم.

والعقل قد يعيش فى بيئة مخصبة للإبداع، فتتجلى قدراته الخلاقة وصروحه التفسيرية، وقد يعيش فى بيئة، معوقة للإبداع، فتخبو إمكاناته وقدراته، ويستسلم للخرافة والأسطورة وأساليب التفكير اللاعقلانى.

وللحقيقة فإن الخرافة والأسطورة لا تجدان لهما موقعًا إلا فى غيبة العقل وضمور التفكير العلمى.

وهذا راجع لوجود ثقافات مقاومة للإبداع، مضادة للعقل، رافضه للتطور، مستفيدة من الخرافة والجهل.

وتاريخ الحضارة شاهد على وجود تلك المقاومة العنيفة للتطور، فقديما أعدِمَ سقراط، وحوكم جاليليو، وأحرِق برونو، فوق كتبه، وأحرِقت كتبُ ابْن رشد.

ورغم قوة الثقافة المضادة للتطور، فإن الإبداع قد حقق انتصارات مذهلة في كثير من الأحيان، لأنه تعبير عن قوة العقل ولمعان المعرفة. وضرورة التنوير للتقدم إلى الأمام.

فعاش سقراط رمزًا للبحث عن الحقيقة، وعن المعنى والقيمة والمثل، وتواصلت اكتشافات جاليليو حتى تمكن الإنسان من غزو الفضاء بفضل الثورة العلمية والتكنولوجية التى مهدت لها أفكار فلاسفة عصر التنوير، وما زال ابن رشد رمزا من رموز التنوير الإسلامى، فى إعمال العقل وفى القدرة على التأويل.

وتأسيسًا على ما سبق فثمة علاقة بين الإبداع والثقافة المثلة للبيئة الإبداعية وخير مثال على ذلك العالم المصرى الفذ أحمد زويل، فهو مصرى المولد والمنشأ تلقى تعليمه حتى مرحلة الماجستير فى مصر، ثم يمم وجهه شطر الولايات المتحدة الأمريكية، وهناك التقى عقله المبدع مع تلك البيئة المخصبة للإبداع، فكانت اكتشافاته العلمية فى مجال (الفيمتو ثانية)، وفى مجال الفيزياء، تلك الاكتشافات التى من شأنها أن تحقق للإنسان نقلة كيفية علمية فى كافة مناشط العلم، فى الكيمياء والفيزياء والطب والهندسة الوراثية، وعلوم الفضاء والليزر وغير ذلك من العلوم.

وباكتشافاته العلمية حصل على جوائز عالمية، أرفعها قيمة جائزة نوبل.

وبالرغم من أن المجتمع الأمريكي ، مجتمع متعدد الثقافات، متعدد قيات إلا أنه مجتمع واحد، انصهرت فيه عرقيات شتى وثقافات باينة، في بوتقة إنصهار واحدة تؤمن بالعلم وبالمنهج العلمي، والمبادرات الفردية الخلاقة، على نحو يتيح فرصًا للمبدعين أن يصلوا إلى أقصى ما تستطيعه طاقاتهم وإمكاناتهم العلمية.

والإبداع العلمي والفكرى بكل مجالاته، شيء مفارق ومجاوز للحدود العرقية والثقافية في مجتمع يؤمن بالديمقراطية وبحرية الفرد، بإطلاق المواهب الكامنة.

إضافة إلى ذلك فإن التعليم عندهم مدعوم برجال الأعمال والمؤسسات العملاقة، والشركات الكبرى، ولهذا ينفقون على التعليم بسخاء، ويقدمون قروضًا لطلاب الجامعات كي يكملوا مشوارهم العلمي، وكثيرًا ما تسقط البنوك هذه القروض عن كاهل الطلاب بعد تخرجهم.

المهم أن المجتمع يشكل منظومة مترابطة تمثل بيئة علمية وإبداعية غير جامدة بل قابلة للتطور والتعديل والتغيير إلى ما هو أفضل، فليس هناك شيء مطلق في مجال العلم، فكل شيء نسبي، وكل شيء قابل للتطور، وللتغيير.

والعلم بطبيعته نسبي غير مطلق، وهذا جوهر تطوره المستمر. فكل شيء قابل للتغير، والمجتمع الأمريكي استجاب لتحديات التغيير في

التعليم ولاسيما بعد غزو المركبة الروسية (اسبوتنك) للفضاء. وحينئذ بالتخلف وبالخطر، فكان تقريرهم العلمي Nation at Risk يعكس الوعي بالتطوير في التعليم من أجل التقدم والتغير، على نحو يتجاوز فيه المجتمع التباين الثقافي والتباين العرقي إلى وحدة الوجود والمصير والهدف المشترك والانتماء الواحد.

ولعل التجربة اليابانية فى التقدم التكنولوجي والعلمي الباهر خير دليل على أن الإبداع لا يتحرك إلا في إطار هوية ثقافية تشجع على الإبداع وترسخه كمنهاج حياة.

ولعل أهم ما يميز الثقافة اليابانية أنها تستمد مقوماتها من أنماط ثقافية راسخة التكوين، شكلتها عوامل ثقافية وعرقية وسلالية، منحت الهوية الثقافية اليابانية، طابعها الفريد والمتميز، باعتبارها جزءًا من ثقافة صينية ضاربة بجذورها فى عمق التاريخ، استمدت مقوماتها من حضارة صينية رائدة، ولهذا فإن المكونات الأصيلة لهذه الهوية تتسم بثبات بلغ حد الرسوخ Stereotype، مَفعمَ بتمركز عرقي وسلالي وقيمى، يجعل من الأسرة معنى مرجعيًا، ومن النزعة الجماعية وروح الفريق قيمة قصوى فى العمل، ومن هنا فإن تحقيق الفردية لا يتم إلا في إطار الجماعية حتى يبلغ الفرد إلى تقدير الذات، ليس على المستوى الفردي فحسب، بل على المستوى الجماعي أيضا، وأن التمسك بالموروث الثقافي والالتزام القيمي بالتقاليد هما دافعان للتقدم والإبداع.

فثمة انتماء رفيع المستوى، وثيق الارتباط بالموروث الثقافى، يبلغ حد الانتحار عشقًا للثقافة اليابانية، ويقوم على الوعى بالتميز العرقى وعلى اعتقاد راسخ بأن الإنجاز لا يقوم إلا على اعتماد متبادل، وتعاون ملازم، وروح فريق هى جوهر كل عمل.

وهذان النموذجان - الأمريكى واليابانى - متباينان، الأول وهو النموذج الأمريكى قائم فى مجتمع متعدد العرقيات، متعدد الثقافات، بيد أنه استطاع أن يصهر هذه العرقيات والثقافات فى بوتقة واحدة تستمد مقوماتها من روح الفريق والتسامح رغم التباين، واحترام الأقليات، وتشجيع المبادرات الشخصية والإيمان بأن الإبداع ليس له حدود عرقية أو جغرافية أو عقائدية.

أما النموذج الثانى فهو يقوم على الاعتزاز بالموروث الثقافى لأن مقوماته مستمدة من عمق تجربة الزمان فى الموقع والمكان.

والشىء الذى يجمع بين التجربتين هو: عمق الانتماء وروح الفريق والإبداع القائم على الاعتماد المتبادل، وترسيخ حرية الفرد، وتعميق إحساسه بهويته من خلال عمله.

والسؤال الآن: ماذا عن الهوية الثقافية المصرية؟

وهل تستطيع الهوية الثقافية المصرية أن تكون إطارًا يفرز الإبداع ويتيح للمواهب أن تتفتح، وللإمكانات أن تنطلق؟

وقبل الإجابة عن هذا السؤال يحسن أن نعرض لمعنى الهوية ولمعنى الثقافة!

أولاً : الهوية: Identity

الهوية مفهوم له دلالته اللغوية واستخداماته الفلسفية والاجتماعية والنفسية والثقافية فقد استخدم هذا المفهوم على أنحاء شتى للتدليل على الهوية الفردية والهوية الجماعية والهوية العرقية والهوية الثقافية.

ولفظ الهوية مشتق من أصل لاتيني ويعني أن الشيء نفسه Sameness أو الشيء الذي هو ما هو عليه، على نحو يجعله مختلفاً لما يمكن أن يكون عليه شيء آخر.

وعلى أية حال فإن هوية الشيء تعني ماهيته، أي جوهره ولبابه الذي يعبر عن حقيقته في كل منفرد لا إشراك فيه.

ولا يولد الإنسان وهو مزود بالهوية بالمعنى القومي، بل يكتسبه، ولهذا فإن الهوية القومية مفهوم اجتماعي نفسي يشير إلى كيفية إدراك شعب ما لذاته، وكيفية تمايزه عن الآخرين، وهي تستند إلى مسلمات ثقافية، مرتبطة تاريخيا بقيمة اجتماعية وسياسية واقتصادية لمجتمع ما.

ومن هذه الزاوية فإن الهوية الثقافية نسبية غير مطلقة، قائمة في الزمان، غير خارجة عن نسيجه، وأية ثقافة هي - مثل كل شيء استثمار متميز في الزمان، ذلك أن الزمن شيء نادر يمكن استثماره وقد تتصف بالجمود، وقد تتصف بالحيوية والقدرة على التعايش مع متطلبات العصر ومتغيراته.

ثانيًا : الثقافة: Culture

من أكثر الكلمات استخداما، ومن أشدها غموضًا وقد يرجع هذا الغموض إلى تعدد معانى الثقافة وتباينها فى كثير من الأحيان.

بيد أن الأمر الذى لا ريب فيه أن لكل مجتمع ثقافة تميزه، وتبلور معتقداته وقيمه ومبادئه وعلاقاته الاجتماعية وأنماط سلوكه وتحيزاته الأيدلوجية.

وقد تتشابه بعض المجتمعات فى بعض أشكال الثقافة وأنماط السلوك، غير أنها تتباين عند فحص الخصوصيات المميزة لهذه الثقافة.

وتتضمن معنى كلمة الثقافة سواء فى أصولها اللغوية العربية، أم فى اللغات الأخرى مجموعة من القيم يتمثل بعضها فى الإيمان والطهارة والجمال والفطنة والتقدم والإتقان فبدون هذه القيم لا يمكن للإنسان أن يفلح فى زراعة الأرض أو يقيم العبادة بشعائرها وأماكنها .

ومن هذه الاشتقاقات اللغوية، تقف الثقافة عند المستوى الرفيع من التكوين الإنسانى من حيث هى صقل وتهذيب للسلوك وتنمية أخلاقية وروحية له، أو بأنها ما ينتجه العقل أو الخيال الإنسانى، وتكون وظيفتها إعداد وتهذيب وصقل للروح والعقل معًا.

وثمة تعريف شائع على المستوى الاجتماعى ينص على أن الثقافة ذلك الكل المركب الذى يتضمن المعرفة والاعتقاد والفن والقانون والأخلاق والعرف وأية قدرات أو عادات يكتسبها الفرد بوصفه عضوًا فى المجتمع.

وعلى أية حال فإن الثقافة هى الكلمة وبالكلمة أصبح الإنسان إنسانا والثقافة ثقافة

الثقافة هى المكونات الفريدة التى تميز شعبًا وأمة عن غيرها من الأمم.

الثقافة كائن حى اجتماعى نام ومتطور لا يعرف الجمود ولا يحيا بغير سند من موروثات تراكمت عبر العصور.

ومن كل ما سبق نستخلص بعض الأسس التى يستند إليها تعريف الهوية الثقافية وما تنطوى عليه من معان:

أولاً: أن تعريفات الهوية والثقافة سواء فى أصولهما اللغوية أم المعجمية تكاد تكون نقطة التقاء بين الشرق والغرب.

ثانيًا: إن الهوية هى ماهية الشىء أى جوهره الذى يعبر عن حقيقته.

وأن هوية الشىء تتحدد بالصفة التى تنعت عليه، بحيث تصبح الصفة والموصوف كلا واحدًا، يدل معناه على شىء كلى يميزه عن غيره.

وتأسيسًا على ذلك فإن الهوية تعنى مجموعة الصفات الجوهرية والثابتة فى الأشياء والأحياء، فللمكان هويته الخاصة، كما للإنسان هويته المتفردة عن غيره من الناس، ومن ثم فإن الثوابت الجغرافية والمتغيرات التاريخية والموروثات الثقافية عناصر مكونة للهوية.

ثالثًا: أن الهوية الثقافية هى الرمز أو القاسم المشترك أو النمط الراسخ الذى يميز فردًا أو مجموعة من الأفراد أو شعبا من الشعوب عن غيره.

ومن خلال هذه الاسس يمكن تحديد الهوية الثقافية المصرية بأنها هوية ثقافية تتسم بحيوية دافقة، ووحدة عضوية لا شتات فيها، قديمة وغائرة في عمق الزمان، شكلتها ثوابت جغرافية ثرية التنوع، و(متغيرات تاريخية) الرجوع إليه يتيح فهما أعمق للمستقبل، و(تراث مركب) تسيطر عليه قوة الاعتقاد، وديناميكية في التفاعل بغير جمود أو انغلاق، وتجانس في البشر متواصل بتواصل حلقات الزمان، ووسطية في السلوك تترجم معاني التسامح رغم التباين في الأعراق والأنساب والمعتقدات، فانساق القيم والعادات والتقاليد ظلت راسخة رغم تعدد الغزوات ورغم التحول من دين إلي آخر، ورغم تغير اللغة من هيروغليفية إلى قبطية إلى عربية.

وتمثل الهوية الثقافية المصرية قطبا له جاذبيته، سواء في العصور القديمة، أم في عصرنا الحالي.

وهذه الجاذبية القطبية هي التي منحت مصر قيمة الدور التاريخي بين عصورها القديمة والحاضرة أيضا فكانت - وما زالت - محركة أحداث ومركزا للعلم والحضارة، يؤثر في الأمم من حوله، ومطمعا للغزاة من الشمال والجنوب والشرق والغرب، بيد أنها كانت وما زالت - تملك خاصية الاحتواء والإمتصاص والتمصير Egyptianizing لدرجة بلغ الولع بهذه الثقافة حد الهوس Egyptomania. كما يقول (برنال) الذي يوضح في كتابه (أثينا السوداء) أن الحضارة المصرية أصل الحضارة الإغريقية، وأن ٢٠ - ٢٥ بالمائة من اللغة الإغريقية مستمدة من اللغة الهيروغليفية، وأن هيرودت هو أول من

أعلن أن أصل جميع الآلهة الإغريقية مصرى، وأن الأساطير المصرية هى أصل الأساطير الإغريقية.

والهوية الثقافية المصرية متعددة الأبعاد، ثرية المحتوى بما تملكه من لغة ودين وآداب وفنون رفيعة المستوى وتقدم معمارى وهندسى وفلكى ورياضى قد جعل من مصر قبلة لفلاسفة العصور القديمة ولاسيما اليونانيين وقبله للأنبياء ومسرحًا لعبور رسالات السماء.

يقول طه حسين: إن تبادل المنافع بين العقل المصرى والعقل اليونانى فى العصور القديمة قد كان شيئا يشرف به اليونان، ويتمدحون به فيما يكتبون من نثر، فمصر مذكورة أحسن الذكر فى شعر القصاص اليونانيين وهى مذكورة أحسن الذكر عند هيرودوت ومن جاء بعده من الكتاب والفلاسفة.

وكان اليونانيون فى عصورهم الراقية كما كانوا فى عصورهم الأولى، يرون أنهم تلاميذ المصريين فى الحضارة وفى فنونها الرفيعة بنوع خاص.

ثم جاء التاريخ فلم يكذب شيئا من هذا ولم يضعفه، بل أيده وقواه، فالتأثير المصرى فى فنون العمارة والنحت والتصوير عند اليونان شىء لا يجحد ولا يمارى فيه، والتأثير المصرى تجاوز الفن الرفيع إلى أشياء أخرى تمس الفنون التطبيقية، وتمس الحياة العملية اليومية وقد تمس السياسة أيضا.

تلك بعض مظاهر الهوية المصرية التى أقامت حضارتها على العلم والتكنولوجيا والوعى بالزمن كشىء نادر يمكن استثماره. فقد كانت

اكتشافات المصريين القدماء متجاوزة لحدود الزمان فلقد عرف المصريون القدماء الذرة وللجاذبية الأرضية وغيرهما من الحقائق العلمية المعاصرة.

ولهذا يقول اسحق نيوتن فى كتابه المبادئ الرياضية Principepal Mathmatica بأن نظرية الذرة ونظرية مركزية الشمس والجاذبية الأرضية كانت نظريات معروفة لدى المصريين.

يقول نيوتن: لقد كان الرأى عند أولئك الذين شغلوا أنفسهم بالفلسفة وأن النجوم المرصودة تقف فى الأجزاء العليا من العالم دون حركة، وأن الأرض باعتبارها واحدًا من هذه الكواكب تتخذ مدارًا مستويا حول الشمس وقد كان المصريون هم أقدم من راقبوا السماء، وعنهم انتشرت هذه الفلسفة إلى العالم.

فقد كانت مصر قبلة الفلاسفة والمفكرين والعلماء فى العالم القديم فعلى يدى علمائها تتلمذ أفلاطون وصاغ فيثاغورث وأقليدس نظرياتهما فى الهندسة وتتلمذ أفلوطين وهبياتها وغيرهما من الفلاسفة والمفكرين.

وقد أقامت حضارتها وبلورة هويتها الثقافية من خلال قدرتها المبدعة على الاستجابة لتحدى نهر عظيم كنهر النيل يحتاج إلى ترويض لخدمة الحضارة والإنسان.

ويصور تيوينبى Toynbee هذه الاستجابة المبدعة لتحدى النهر بقوله: إن الاستجابة الخلاقة للتحدى هى فقط التى تنبت الحضارات والمدنيات، وقد كانت الاستجابة الجماعية لتحدى نهر عظيم مثل النيل

هى التى خلقت المجتمع ومصر الحضارة وهذا راجع إلى أن نوعية التفاعل بين البشر وقوى الطبيعة، وليس قوى الطبيعة وحدها هى التى ينبثق عنها المجتمع والحضارة، ولو كان النيل هو المسئول الوحيد عن صنع مصر وحضارتها لكان قد صنع حضارات أخرى مشابهة على امتداده الطويل، ولكن هذا لم يحدث.

وتلك حقيقة فالتحديات الكبرى ، هى التى تصنع الشعوب العظيمة. إذ يتحول المستحيل - بالوعى والإرادة والعلم والبيئة الإبداعية - إلى ممكن ومتاح.

ونحن نعيش تحديات كبرى تحديات اقتصادية واجتماعية وعلمية وتكنولوجية وثقافية وتنموية.

وكل هذه التحديات تحتاج إلى حلول إبداعية، إلى حلول غير تقليدية لأنها مشكلات غير تقليدية، فى عالم تجاوز التقدم العلمى والتكنولوجى كل قدرة على التنبؤ. فى عالم تهيمن عليه مفاهيم الكوكبية والاعتماد المتبادل بين الأمم والشعوب والإبداع لمن أراد الموقع المتميز فى العالم، فالإبداع قوة، والإبداع قوة مالية واقتصادية أيضا.

هذه هى ثقافتنا، فلماذا لا نتخذ منها أساسًا للانطلاق إلى عالم الغد؟

فى الولايات المتحدة الأمريكية وفى معظم الدول الأوروبية ينفق رجال الأعمال والمؤسسات التجارية والبنوك على التعليم وعلى مراكز البحث

العلمى، وعلى المشاريع العلمية المختلفة فى كافة جوانب المعرفة الإنسانية.

ورغم أن التعليم فى هذه الدول مرتفع التكلفة فإن البنوك والشركات تعطى طلاب العلم منحا دراسية للإنفاق على تعليمهم ويتم استردادها عند تخرجهم من الجامعة، وفى كثير من الأحيان تسقط البنوك هذه المديونية عن طلاب العلم.

إن انتماء رجال الأعمال والشركات والمؤسسات لبلادهم كبير وعميق. فهم ينفقون على العلم والمراكز البحثية وعلى المشروعات العلمية فى كافة الجوانب.

والسؤال الذى يفرض نفسه الآن:

لماذا بعض رجال الأعمال فى مصر يقترضون من البنوك، ويحولون هذه القروض إلى مشروعات ويستثمرون ويربحون ولكنهم لا يعطون أى شىء؟.

لقد منحت الدولة لرجال الأعمال من التسهيلات ما لم تمنحه أمة لابنائها كى يستثمروا ويحققوا النقلة الاقتصادية على طريق الاقتصاد الحر وآليات السوق.

ولكن الغريب أن البعض منهم يقترض ليودع ما اقترضه فى بنوك اخرى غير مصرية ويستثمر أموالا ليست أمواله، فى بلدان غير بلده.

وتلك أزمات ضمير أخلاقى وقومى لا توفر بيئة صالحة للإبداع.

ثم إن الإبداع يحتاج إلى انقلاب فى العملية التعليمية ، وهذا الانقلاب التعليمى لا يمكن أن يتحقق إلا إذا أدركنا أننا فى خطر.

وأننا فى حاجة إلى حوار تشارك فيه كافة القوى الوطنية والعلمية والأكاديمية لمعرفة الأسباب التى أدت إلى تضخم فى الدرجات دون فاعلية إبداعية تذكر، تترجم هذا التفوق فى التحصيل الدراسي. هل هو نظام الامتحانات الذى يرسخ طريقة الحفظ والتلقين والتذكر؟ أم هو سوء إعداد المعلم الذى لم ييسر المعرفة ويوضح قيمة المنهج العلمى السليم؟ أم هو كثافة الفصول على نحو لا يسمح للعلمية التعليمية أن تسير على نحو مبدع؟ أم هو ضآلة ما ينفق على التعليم بالقياس لدول أخرى فى المنطقة كإسرائيل مثلا.

بالضرورة هناك مجموعة من العوامل، الوعى بها ، وتوضيحها وعرضها هو بداية الطريق إلى تجاوزها، فى بلد يحتاج للطاقات المبدعة ، وللأطفال الموهوبين ، وللتعليم الذى يقدم حلولا غير تقليدية لمواجهة مشكلات غير تقليدية.

تنمية الإبداع والموهبة

كيف يمكن تنمية الإبداع؟

هذا هو السؤال. وهو سؤال سهل وصعب فى آن واحد؟!

تكمن سهولته في وضوحه، أما صعوبته فتكمن فـي كيفيـة بلـوغ هـذه الغاية.

ولعل فى هذه الحكاية مـا يلقـي الضـوء عـن كيـف يتـم القبـض علـى الأفكار وأسرها فى سجون الإلف والاتباع والتقليد.

طُلبَ من أطفال الصف الثانى من المرحلة الابتدائية رسـم رأس إنسـان وانشغلَ الأطفال برسم المطلوب لفترة زمنية، وبعدها ذهب طفل إلى المعلمة وقال لها لدى مشكلة، وبعد أن شرح المشكلة، اكتشفت المعلمة أن الطفـل يرسم ما بداخل الرأس! فإذا بها تثور في وجهه وتـأمره بـأن يكـف عـن الرسم حتى يرى الآخرين وماذا رسموا. ثم قالت: انظروا مـاذا رسـم هـذا النابهـة. إنـه ليـس قـادرًا علـى رسـم رأس بمعنـى الكلمـة. هـل كـان قادرًا؛ بالطبع لا. إنه خالف الأطفال الآخرين ورسم ما بداخل الرأس.

ثم طلبت منهم أن يرفعوا رسوماتهم لكي يراها الطفـل المغبـون: قائلـة انظـر أيها النابهـة إلى الـرأس وكيـف تكـون، كلهـم رسـموا المطلـوب إلا أنت.

ونظر الأطفال إلى زميلهم بسخرية وصياح، أما الطفل المهان فلم يكن فى مقدوره إلا الجلوس خجلا وكأنه ارتكب إثما كبيرًا. وما تعلمه هذا الطفل أكبر بكثير مما تعلمه عن كيفية رسم الرأس على النحو المطلوب. لقد تعلم أن الأفكار غير المألوفة ليست مطلوبة، وأن الاستكانة للمألوف هو الطريق الآمن، وأن الطريق المستقيم هو الطريق الذى اعتاده الكل، وأنه من الخطورة بمكان أن تكشف للآخرين أنك ترى الأمور بمنظور مختلف عن رؤيتهم، فهذا الطفل قد انحرف عن المتوقع وفشل فى المسايرة، فرؤيته كانت مُباينة لرؤية الأطفال الآخرين، إذ كانت لديه فكرة مذهلة. ورؤية جديدة، ووعى تجاوز المرئى إلى اللامرئي، وقدرة جعلته يتصور ما يمكن أن يكون خلف الملامح، وخيال تجاوز ما هو مألوف إلى ما هو غير مألوف.

ومنذ متى كان الإبداع سباحة مع التيار وسيرًا مع المألوف.

ودلالة ذلك: أن المدرسة من الممكن أن تكون بيئة إبداعية، تلتقط وتكتشف الموهوبين والمبدعين من التلاميذ الصغار، وأن تكون مجهضة للإبداع وللموهوبين.

الإشكالية الرئيسية هو فى كيف يمكن للمدرسة أن تصبح بيئة إبداعية لتلاميذها وهى تفتقر إلى المدرس المبدع، الذى يستطيع أن يتعامل مع أطفال مبدعين وموهوبين.

ولذا ينبغي إعداد المدرس إعدادًا علميًا وأكاديميًا يمكنه من اكتشاف المبدعين من التلاميذ وإتاحة الفرص أمامهم للتعبير بغير قهر أو إرغام

أو سخرية أو عدم اكتراث من قدراتهم الإبداعية. فلو أن المعلمة التى سألها التلميذ الصغير عن المشكلة التى يعانيها عند رسمه ما بداخل الرأس وليس فى خارجها، وشجعته على تخيل ذلك، وعلى محاولة ترجمة ما يتصوره، لتعلم هذا الطفل أن الخيال أب العلم، وأن العلم ثمرة للخيال الإنسانى الخصب، وأن الإبداع والقدرة عليه هما أكرم ما زود به الإنسان من إمكانات ليكون له التمايز عن باقى الكائنات، وأن المواهب تستحق الرعاية والاهتمام حتى تنمو وتزدهر.

وعلى الرغم من أن الأطفال المبدعين والموهوبين كثيرا ما يثيرون المتاعب لدرسهم بتساؤلاتهم وببحثهم عن الحقيقة وركونهم إلى الخيال، فهناك من المعلمين - كما أكدت دراسات كثيرة فى الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وغيرهما - من يشجع المبادرات الشخصية والإبداع والسلوك الإبداعى.

ولعل نقطة البدء فى الإبداع عند الطفل الموهوب هى (الدهشة) لأنها بوابة الدخول إلى عالم الإبداع، فكيف يكون الإبداع بغير دهشة، يترجمها التساؤل عن كيف وماذا ولو. عن السبب وعن العلة والمعلول وما هو كامن وراء الأشياء، وكيفية إعادة تنظيم الأشياء.

وعلى هذا فإن الجدة محور الإبداع ومركز كل موهبة، فكيف تكون موهبة بغير جديد تقدمه فى مجال الموهبة التى تتمتع بها. ثم إن القدرة على تقديم الجديد من شأنها أن تثير الدهشة.

ولنا أن نعلم أن الدهشة هى التى صنعت حضارة الإنسان، وأن التساؤل هو الذى يسهم فى التطور.

والطفل فى حاجة إلى أن يتعلم كيف يندهش على نحو فعال، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إتاحة المجالات المتنوعة علميا وتكنولوجيا وفكريا وفنيا وتصوريًا أمام التلميذ.

وتنوع هذه المجالات أمام الطفل يثير لديه التساؤل، المحفوف بالبحث عن المعرفة، وعن محاولات الإجابة عن تساؤلات يطرحها ثراء هذه المجالات العلمية المتنوعة.

والسؤال هنا: كيف يمكن إعداد معلم لديه القدرة على الوعى بالعملية الإبداعية لدى الطفل؟ وكيف يمكنه اكتشاف المواهب لدى الأطفال؟ وكيف يمكنه رعاية مثل هؤلاء الأطفال؟

إن إعداد مثل هذا المعلم يستلزم:

- أن يكون لدى المعلم مخزونا معرفيا متنوعًا يمتد ليشمل موضوعات شتى فى مجالات علمية وفكرية متنوعة.
- أن يتمتع بمعرفة مكثفة بمجال أو أكثر من مجالات المعرفة.
- أن يكون لديه قدرة على التعرف على المشكلات واختراعها.
- أن يكون لديه خيال فعال، وقدرة على إثارة خيال التلاميذ.
- أن يكون لديه مهارة تكوين علاقات إبداعية وأشكال جديدة من التفكير الإبداعى.
- أن يتمتع بالقدرة على تيسير المعرفة وتوصيلها.
- أن يكون معلما مبدعًا، مطبوعًا على التدريس، عاشقا له.

ومثل هذا المعلم يمكنه بيسر تأصيل روح الفريق بين تلاميذه، ويكون قادرًا على دفعهم إلى التعمق في المشكلات، مهتما بأسئلتهم، مشجعا لهم على مزيد من التساؤل، معبئا تلاميذه بطاقة نفسية تمكنهم من تحمل إحباطات الحياة.

والمعلم لا يتحرك بمفرده، إنما يتحرك ضمن نسق تعليمي، قد يكون إيجابيا، فيتيح فرصا خلاقة للإبداع، وقد يكون على الضد من ذلك.

والمدرسة ليست مؤسسة تعليمية منعزلة عن المجتمع، إنما هي انعكاس للمجتمع، تكمن أهميتها في نقل ثقافة المجتمع وتمكين الشباب والأطفال من التغلب على الأوضاع المعوقة للتطور والتنمية، وذلك عن طريق إتاحة المجال أمام الاهتمامات والقدرات الشخصية والإبداعية على التعبير الحر عن ذاتها بما ينفع المجتمع ويحقق له التقدم ولأفراده التواصل والانتماء.

ومهمة المدرسة جليلة وكبيرة، لا تكمن في ترسيخ ثقافة الذاكرة بقدر ما تكمن في إثارة حب الاستطلاع والتفكير الإبداعي، وهذا يستلزم أن تكون البيئة المدرسية مزودة بمواد متنوعة ومثيرة للإبداع.

- أن تطلق المدرسة – كبيئة ينبغي أن تكون إبداعية – العنان لأبنائها كي يكونوا تلقائيين، وعلى المستوى النفسي فإن التلقائية – بدون خوف أو إحساس بالقهر أو الإرغام – معيار للسواء النفسي، ومظهر من مظاهر توكيد التلميذ لنفسه، ولإمكاناته ولقدراته ولمواهبه.

وهذا يستلزم أن نكف عن إعطاء حلول جاهزة للمشكلات، بل يجب أن يترك للتلميذ حرية اكتشاف المشكلات وإثارتها وكيفية إيجاد السبل لحلها.

- أن تكون المدرسة مصدرًا قيميًا يتعلم من خلاله التلميذ التسامح رغم التباين، التسامح إزاء التناقضات، التسامح إزاء الغموض، وهذا راجع إلى أن غيبة التسامح يعنى غيبة المرونة النفسية والعقلية وهما أساس كل سواء في الحياة. وغيبة المرونة النفسية والعقلية معناه جمود الفكر وثنائية التفكير القطعى، الذى لا يقيم تواصلا بين الناس، ولا بين الأفكار، ويصبح كل فرد لائذًا بنفسه، منغمسا داخل أفكار مغلقة وجامدة وقطعية ومتطرفا، وما التطرف وما الإرهاب إلا نتيجة لجمود الفكر وانغلاق العقل، وغيبة المرونة العقلية والتكيفية، فمن خلال الوعى والمرونة يدرك كل فرد أن لكل حجة حجة مضادة لها ومساوية لها فى القوة. والنتيجة ضرورة امتناع الإنسان على أن يكون جامدًا ومتصلبًا في أفكاره.

وتلك مشكلة معرفية ونفسية أيضًا ، والسؤال كيف يمكن للمدرسة أن تعمق التسامح بين التلاميذ.

ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق ممارسة الطفل ومعايشته لكيفية قبول الآخر.

وأنه ضعيف بنفسه قوى بالآخرين، وأن الإبداع يكون أعظم حينما يتصف بالفريقية، وأن الحوار يخلق تواصلات بين الأفراد، وأن المصريين

يعيشون في بوتقة انصهار واحدة، هي مصر أولا وقبل كل شيء، وأن كل تلميذ ليس مسئولا عن نفسه فحسب، بل مسئولا عن بلده، منتميا إليها معبرًا عن عمق انتمائه إليها، قادرًا عن التعبير عن حقوقه بحرية وتلقائية، يتمتع باستقلال ذاتي، يمارس تعليمه في بيئة صحية إبداعية تفجر الإمكانات والقدرات الخبيئة والمواهب المتميزة: فكل طفل هو طفل موهوب، وإن اختلفت جوانب الموهبة ومجالاتها ودرجاتها ومستوياتها بين الأطفال، وأن المواهب تعتمد على قدرات عليا، وأن هذه القدرات يمكن أن تنمي إذا توافرت الظروف والبيئة التعليمية التي تسمح بهذا النمو.

والبيئة التعليمية الإبداعية هي التي تؤكد على التباين الذى هو معيار التسامح!

كتب (بيترهاندكة) مسرحية بعنوان (كاسبر) بمعنى البلياتشو أو (الأراجوز).

في البداية يجلس البلياتشو صامتا دون حراك على خشبة المسرح، ومحاطا بالكورس الذى يقوم بدور الملقن، والملقن يهمس للبلياتشو بنفس الجمل المعتادة، ويقوم هو بدوره وبترديدها في البداية بتباطؤ، ثم يزداد حماسة بعد ذلك، فيردد هذه الجمل الملقنة عن ظهر قلب، وفي نهاية المسرحية يجد نفسه وسط مجموعة كبيرة من الأرجرزات، مرتدين نفس الثياب التي يرتديها، ويتحركون كما يتحرك هو، وينطقون نفس الجمل التي أخذ هو في ترديدها.

ودلالة المسرحية جد واضحة، فنحن لا نريد نسخا متطابقة من المتعلمين الذين يرددون نفس الكلمات ونفس الأفكار ويستوعبون المواد الدراسية بشكل نمطى لا تبديل ولا تغيير ولا إبداع فيه.

وبالرغم من تعدد معانى الإبداع، فإن بعض التعريفات تحاول وضع تصور يحدد مظاهره المختلفة. وعلى هذا فإن الإبداع عملية متعددة الجوانب، يحدد بأربعة جوانب (PS) وهى: Process, Product, Person, Press

الكلمة الأولى Process تترجم معانى العملية الإبداعية التى يمر بها المبدع فى عمله.

أما الكلمة الثانية Product، فتركز على الإنتاج الإبداعى، وعلى أن الإبداع هو ظهور إنتاج جديد، هو الأساس الذى يعبر عن الإبداع.

أما الكلمة الثالثة، فتركز على المبدع باعتباره شخصًا له خصائصه العقلية والنفسية والوجدانية المتميزة.

وأخيرًا Press والتى تستخدم بمعنى البيئة بكل إيجابياتها، كبيئة خلاقة للإبداع أو مقاومة له.

وهذه الجوانب الأربعة تمثل منظومة من شأنها تحقيق الإبداع عمليات عقلية تؤدى إلى إنتاج إبداعى، هذا الإنتاج من خلال شخص له خصائصه المميزة وهذه الجوانب لا يتحقق لها فاعلية إلا من خلال بيئة مخصبة للإبداع غير مقاومة له واعية بأنه ضرورة حياة ووجود.

وثمة مشكلة نعانى منها فى اكتشاف وتنمية مواهب الأطفال الإبداعية هذه المشكلة تكمن في تعثر الأطفال في القراءة، والقراءة فى حد ذاتها مصدر خصب للخيال ولإثارة القدرات والإمكانات.

فهل هناك مواصفات خاصة بكتاب الطفل؟

يجيب الخبراء عن ذلك: بأن فرصة تعليم القراءة تبدأ في الصغر، وتبدأ بالقدرة على فهم الصور ومحاولة فهم الكتاب من خلال الصور الموجودة فيه وفهم هذه الصور على أنها لغة قائمة بذاتها، بمعنى أن يصبح الطفل قادرًا على تحويل المعانى الرمزية التى يراها فى الصورة الى كلمات محسوسة ومفهومة. فتعلم قراءة الصور تعتبر الخطوة الأولى لتعلم اللغة المكتوبة ولذلك يجب تشجيع الأطفال على فك رموز الكتب المصورة ومحاولة فهمها.

ويتم ذلك عن طريق:

- تشجيع الأطفال منذ الصغر على حب القراءة لأن ذلك ضرورة لا مناص منها لإيجاد طفل مولع بالمعرفة.
- وتعتبر اللغة وسيلة تعتمد فى تكوينها على المعانى الرمزية، لذلك فإن اللغة ليست مجرد كلام بل وسيلة لتحديد العالم الخاص بكل شخص والتعبير عنه كما أنها وسيلة للتعبير عن الحقيقة المراد التعبير عنها.
- ثم إن القراءة تنمى إحساس الطفل باللغة وتكسبه القدرة على التعبير عن نفسه، وهذه ظاهرة إيجابية من شأنها تنمية قدرة الطفل على البحث عن ذاته، وخلق إحساس بالرغبة فى التعرف على الآخرين

وكيفية التعامل معهم. ومن شأن ذلك إكساب الطفل مهارة إقامة حوار مع العالم الخارجي بيسر-وسهولة.

وفي إقامة هذا الحوار مع العالم ومع الآخرين، تتقوى دعائم ثقة الدلفل بنفسه، ويشعر بذاته كهوية فريدة، ويتعلم كيف يكون عفويا وتلقائيًا في التعبير عن نفسه.

لأن المشكلة تكمن في عدم قدرتنا على التعبير عن أنفسنا، في اغتيال الكلمات قبل التلفظ بها، في ذلك التلعثم الذي يبرهن عن إحساس عارم بفقدان الأمن والثقة بالذات.

ولهذا ينبغي أن نعرض الصور على الطفل لتترجم واقعا حقيقيًا يعيشه، لأنه يستطيع من خلال الخيال أن يستلهم حلولا لمشكلات قائمة بالفعل. فعنصر الخيال هام جدًا في كتب الأطفال ويؤدي دورًا هامًا، فنحن نعيش في عالم مدجج بالسلاح، تحاصره مخاطر بيئة، ملوثة أو شبه ملوثة، وهذا العالم يتطلع إلى إنجازات علمية من شأنها أن تخلصه من تلوث البيئة، ومن محاصرة أسلحة الدمار الشامل.

وفي بلادنا نعيش تحديات مخاطر بيئية، تحديات علمية، وتحديات تكنولوجية وكثافة سكانية في تزايد مستمر ومشاكل طفولة وشباب وما إلى ذلك، فكيف نثير خيال الأطفال وندفعهم إلى التفكير بشكل جديد.

وعن طريق عرض المعلومات على هذا النحو يستطيع الطفل تكوين صور واقعية عن واقعه الذي يعيش فيه وعلى رسم معالم مستقبله،

. فالمعلومات المطروحة على الطفل بشكل موضوعى تنمى عنده القدرة على التعامل مع العالم.

فمن طريق الأسئلة التى تثير كوامن خيال الطفل (ماذا - ولو) ماذا تستطيع أن تفعل لنظافة البيئة؟ لو كنت أنت المتصرف الوحيد فى هذا العمل فما الذى تستطيع أن تفعله؟ وهل يستطيع الإنسان أن يعيش ويتنفس تحت الماء؟ هل يمكن تطوير أدواته العلمية فى النظافة وفى تطهير البيئة، وفى الإرسال التليفزيونى.

مثل هذه الأسئلة تثير خيال الطفل.

ثم إن الأطفال يحبون الحوار، وعن طريق الحوار يتعلمون ويكتسبون الثقة فى أنفسهم وفى العالم المحيط بهم.

ولعل من أهم ما يميز الأطفال أنهم تعشقون اللغة الرنانة والمنغمة والكلام الموزون والأغانى، ولهذا ينبغى أن تكون لغة الكتابة للطفل تحمل هذه المعانى لتجذب الطفل إلى عالم الكلمة المطبوعة الممتلئة خصوبة ومعنى.

وأخيرا فإن الكتاب الجيد للطفل هو الذى ينمى سلوكه الاجتماعى، ويضع له الخطط بالنسبة للحياة فى المستقبل ويزيده من المعرفة والعلم، ومن استمتاعه بهذا العالم. ويضعه على جناح واحد مع عالم الكبار عن طريق اللعب والتخيل، وينمى لديه القدرة على التخيل، ويوسع مداركه اللغوية ويمكنه من إثارة المشكلات التى تبحث عن حلول غير تقليدية،

وماهو (أينشتين) يعلمنا كيف يكون الخيال الينبوع الرئيسى لكل علم ولكل معرفة، مؤكدًا أن الأفكار لم تكن تأتيه فى أية صياغة لفظية، فالفكر كان يأتى أولا ثم يحاول التعبير عنه بالألفاظ والكلمات.

أما الإبداع فيكمن فى رأيه فى إثارة المشكلة، وأن المشكلة أهم من الوصول إلى حل لها، حيث إن إثارة أسئلة جديدة واحتمالات غير مألوفة يتطلب خيالا إبداعيًا..

وتأسيسًا على ما سبق يصبح الإبداع واكتشاف المواهب وحسن رعايتها قضايا حياة ووجود، فى عالم تقاس قوة الأمم بالمعرفة والعلم، فالمعرفة قوة، والمعرفة ثروة، والمعرفة سلطة ووجود وكينونة وموقع متميز فى خريطة العالم.

فنحن نعيش فى عصر متسارع فى إنجازاته العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية، عصر تَفَجُّر معرفى متواصل، استطاعت فيه ثورة الاتصالات والمواصلات والمعلومات أن تجعل من العالم قرية تكنولوجية واحدة، عصر تجاوزت فيه المواصلات والاتصالات المسافات بين البشر، ولكنها لم تستطع أن تتجاوز الخصوصيات الثقافية، فلكل مجتمع إرثه الثقافى الذى لا يسافر ولا يرحل ولا يتعولم.

فحضارة الإنسان واحدة، وعقله واحد، ولكن ثقافته متعددة!

وتستطيع الثقافة المصرية أن تكون قوة دفع لا رد لها صوب المستقبل إذا ما اتصفت بالمرونة والوعى بمتغيرات عصر، نحن فى داخله بحكم العراقة.

فالدور المتميز فى عالم الأمس وعالم اليوم وعالم الغد، والموقع ، هذا العصر تُهيمن عليه مفاهيم العولمة (الكوكبية) والكونية والاعتماد المتبادل بين الأمم والشعوب والإبداع كضرورة حياة، وضرورة وجود ونزوع صوب مستقبل نستطيع بالإبداع أن نختزل المسافات الزمنية التى تفصلنا عن غيرنا من الأمم والشعوب.

وهذا يستلزم:

أولاً: مسايرة التيارات الكوكبية التى تنشغل بتعليم الطفل، باعتباره ضرورة أساسية وله الأولوية فى القرن الحادى والعشرين، ذلك أن هذه التيارات تنظر إلى تعليم الطفل على أنه حجر الزاوية فى بناء المجتمع الكوكبى الجديد، حيث الأطفال فيه هم قادة المستقبل فى إحداث التغيير المطلوب.

ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق تعليم الطفل وتدريبه على إنتاج المعرفة، بدلاً من تدريبه على أن يكون مستهلكا للمعرفة. أو بمعنى آخر لابد من تغيير النسق التعليمى القائم على الحفظ والتلقين والتذكر إلى نسق تعليمى يقوم على الإبداع والموهبة.

ثانيًا: نشر الثقافة العلمية فى كافة الوسائل الإعلامية: المسموعة والمقروءة والمرئية، حتى تتكون لدى الجماهير رؤية علمية تنعكس بالضرورة على أسلوب حياة الناس فى تعاملهم مع التكنولوجيا.

- إن الطفل حينما ينتقل إلى المدرسة لا ينتقل وعقله صفحة بيضاء: فالطفل يدخل المدرسة بخلفية إعلامية، ولهذا فالصفحة البيضاء

ليست بيضاء، بل مملوءة وقد تكون مشوشة وتحتاج إلى تعديلات جذرية فى طريقة التعامل مع الطفل إعلاميًا، فكثير من البرامج تفتقر إلى الوضوح وتتسم بالسطحية الشديدة.

ولعل أهمية الإعلام تكمن فى أننا نعيش جيل (الشاشة الصغيرة) الذى يتأثر بدراما التليفزيون وببرامجه ومنوعاته وما إلى ذلك. والسؤال هاهنا: هل البرامج التى تقدم للطفل تساعد على استثارة الخيال والتحفيز على العمل الخلاق والإبداع وتُحسن استثمار الزمن؟

وسأترك الإجابة للقارئ.

- التأكيد على أن الأسلوب التربوى الذى يخلق مناخًا للإبداع، يقوم على التسامح ويشجع على الاختلاف فى الرأى وينمى التفكير الناقد، ويعمق النهج العلمى فى تناول الوقائع ويتيح الفرصة للاستنباط العقلى والمبادرة الشخصية والجرأة فى اقتحام المجهول.
- التأكيد على سيادة العقل باعتباره السيد الذى ينبغى أن يطاع، وتحريره من أسر الجمود وثنائيات التفكير القطعى الذى يكبل حركته ويحرمه من ممارسة تجلياته ومناشطه فى عالم العلم والتكنولوجيا.

إن تنمية الإبداع يمكن تدعيمها بمسلمتين أساسيتين:

المسلمة الأولى: تدور على أن تنمية الإبداع تسهم فى تحقيق الذات وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو الإنسانى، ونوعية الحياة.

أما المسلمة الثانية: فتدور على أن المبدعين يسهمون فى إنتاجية المجتمع برمته، ثقافيا وعلميًا واقتصاديا.

- إن تنمية الإبداع من شأنه تحسين الآداء الإبداعى عن طريق الحوار وتوزيع الأدوار، والتلقائية في التعبير، والوعى بالزمن، والتأكيد على مهارات حل المشكلات، وما إلى ذلك.

- إن مرونة النظام المدرسى من شأنها تنمية الإبداع والكشف عن المواهب وذلك عن طريق تقديم تنويعات من المقررات الدراسية التى تساير المواهب والاهتمامات المتنوعة والإمكانات الخاصة، فعن طريق إتاحة الامكانات المتنوعة أكاديميا ورياضيا، وأدبيًا، واجتماعيًا - تحدث الجاذبية الخاصة بين الطفل والمجال الذى يستطيع أن يلمع فيه، وتظهر من خلاله إمكاناته وقدراته.

- إن الموهبة لا تنمو إلا فى جو من الحرية والتسامح، لذلك فإن مناهج التعليم بشكلها الحالى لا تتيح للطفل فرصة التعبير عن موهبته؛ بل تساعد على انطفائها وضياعها، فكم من موهبة وُئِدَتْ، وكم من قدرة أجْهِضت، وكم من إمكانية تلاشت، لأن المواهب والقدرات والإمكانات لم تجد الظروف المناسبة للاستثمار الجيد فى عالم البشر، وفى النظر إلى النسق التعليمى على نحو يتفق وإيقاع عصر جديد نعيشه وظاهرة كوكبية تمتد لتحتوى العالم بأسره.

ونتيجة لهذا كله ينبغى تحديد الإشكاليات المعوقة للإبداع. وضرورة وضع إطار نسق تعليمى جديد، يسعى إلى تفعيل الطاقات والقدرات

الكامنة لدى الطفل، ولدى القطاعات الجماهيرية الأخرى، فالإبداع أعدل الأشياء قسمة بين الناس.

وكل طفل هو كائن موهوب إذا لم تقهر (الدهشة) التى ترتسم على وجه حين يرى تناقضا فى الواقع، وإذا لم نقهره عندما يوجه أسئلة غير مألوفة وإذا لم نمنعه عندما ينقد سلوكيات عالم الكبار.

خصائص الموهوبين

تتفق إلى حد كبير خصائص المبدعين والموهوبين مع خصائص الصحة النفسية السليمة تلك التى تكمن فى قدرة الإنسان على تحقيق التوافق بين جنباته الشخصية المختلفة - عضويا ونفسيا واجتماعيا ووجدانيا، وبين واقعه، والعالم الذى يعيش فيه، والرضا عن مواطن الضعف ومواطن القوة في صلب تكوينه. ولكن بغير استكانة بل بسعى يبلغ حد التمرد على واقعه وعلى نفسه؛ فسويه الانسان تكمن فى قدرته على التجاوز والعلو والتمرد على ما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون.. وفى رحلة التجاوز والعلو يكابد الكثير من القلق والمعاناة والألم.

وبعبارة أخرى فإن السوية تعنى درجة هينة من العوارض المرضية، فكل إنسان يكابد القلق دخاصية وجودية تمثل اللب والصميم من وجودنا، ويعايش الاكتئاب كعرض ملازم للوجود الإنساني، ويفتش عن نفسه، باحثا عن موقع منسام فى صميم العالم، مشبعا نرجسيته بغير إفراط مرضى يبلغ به إلى حد اشتهاء الذاتي وتوثيينها، بل على نحو يتحقق معه إحساس بالذات من خلال هذا المدد النرجسى الذى يأتينا من الآخرين، ويدفع الحياة دفعه إلى الأمام، فمن ذلك الإنسان الذى لا يريد أن يعرف أبعاد نفسه من خلال الآخرين، فى حالة المبدع يبلغ إلى حد تقدير الذات من خلال استحسانات الجماهير لإبداعاته الخلاقة.

ورغم هذا فالإنسان يعيش الإحساس بالخوف، وبفقدان الأمن.

ولولا الخوف وفقدان الأمن ما تقدمت الحياة خطوة إلى الأمام، فالخوف هو الذى دفع الإنسان إلى أن يحتمِىَ بالكهوف، من الكوارث الطبيعية ومن الحيوانات المفترسة، التى كان يصورها على جدران كهوفه، مقطوعة الرأس، تخيلا منه، بأنه هو الذى قطع رءوسها وانتصر عليها، وأبادها تمامًا، وتطور الكهف فأصبح الآن كهفا نوويا باردًا، تختزن فيه كل ما يبيد الإنسان، فى باطن الأرض، وفوق الأرض، وفى أعماق المحيطات وفى أفلاك السماء، تحت وهم الدفاع عن الإنسان، ضد ماذا؟ ضد خوف عارم ومتأصل فى صلب تكويننا.

على أية حال فإن اللاسواء عرض من عوارض الوجود الإنسانى، ملازم للإنسان مصاحب له.

والفرق بين السواء واللاسواء يكمن فى الدرجة وليس فى النوع، فالإنسان يكابد الصراع والإحباط والتوتر، ويَسْعى إلى التطلع إلى الأمام، وإلى بلوغ أقصى ما تستطيع طاقاته أن تبلغ إليه. فتطوره شوط بغير انتهاء، وأن الإنسان إمكانية مفتوحة تتجه صوب ما يستطيعه الإنسان ويسعى إليه من حيث هو وجود إنسانى فسيح يتجلى فى ثراء نفسى وعقلى ممتلئ، مفعم بالإمكانات والقدرات، وأن وجوده قائم على دعم انتشاره الإنسانى باستمرار وتحقيق نموه المتواصل.

وهنا نردد مع مننجر Menninger قولته المأثورة (السوية فى الحياة خرافة) فهى مقولة كاشفة لمعنى الوجود الإنسانى فى أوضح صوره.

ونردد أيضا قول أبى حامد الغزالى:

النقص فى الوجود عين كماله !

ولو استقام القوس ما رمى !

ومعنى هذه العبارة أن النقص الكامن فينا هو الذى يدفعنا إلى التطور!

وثمة أسطورة إغريقية تقول: (لا يخلو إنسان من كعب أخيل). وأخيل هو بطل هوميروس الشهير فى الإلياذة الخالدة، فقد غمرت الآلهة أخيل فى نهر الخلود، ممسكين به من كعب قدمه حتى لا يغرق، فكانت الرماح والسيوف تتكسر على صدره الخالد، حتى إذا أدرك أعداؤه أن كعبه لم يغمر فى ماء الخلود، صوبوا عليه سهما ضعيفا، فقتله فى الحال.

ودلالة الأسطورة: إن الإنسان لا يخلو من نقاط ضعف ونقص!

ومما سبق يتضح أن السواء معنى نسبى وأن تطور الإنسان يكمن فى إحساسه بهذه النسبية النفسية، وبقدرته على تجاوز نفسه والتسامى فوقها.

ولعل من أهم ما يتصف به المبدع والموهوب هو قدرته على تحمل تناقضات نفسه، فى تواصل مع متناقضاته الداخلية والخارجية، يحقق له العلو باستمرار عن طريق الإنتاج الإبداعى.

وهذا ما سوف نكتشفه عند استعراض بعض جوانب شخصية جون استيوارت مل، وتشرشل ودكتور جونسون ونيوتن وكافكا وغيرهم من المبدعين الذين بهروا الدنيا بإبداعاتهم الخلاقة وصروحهم العلمية الرائدة، وقيادتهم الحكيمة لشعوبهم بما ينطون عليه من كارزما فى الحرب العالمية الثانية، كما هو الحال مع ونستون تشرشل..

فى سنة ١٩٧٢ ألف انطونى ستور Anthony storr وهو عالم نفس بريطانى شهير كتاب أسماه (ديناميات الإبداع) The Dynamics of creation تناول فيه بعض الشخصيات الإبداعية بالتحليل، فبين أن كثيرا منهم تكون خلفيته النفسية اكتئابية، غير أنه أوضح أن الكتابة وغيرها من الأنشطة الإبداعية قد تساعد الاكتئابيين من ناحيتين: الأولى أن الاكتئابى قد يكتسب مزيدا من الإحساس بكفاءته واستطاعته أن ينتج شيئا على الإطلاق، والثانية أن ما أبدعه إذا نشر أو عرض وتقبله الناس فإن ذلك سيدعم تقديره لذاته تدعيما كبيرا يتكرر كلما أنتج شيئا جديدا، فالمبدع يتوحد بدرجة كبيرة مع ما ينتج، ومن ثم يكون أكثر حساسية بشأنه، ولعل ذلك أحد الأسباب الشائعة لتوقف الإبداع أو عدم القدرة على إتمام العمل الذى بدأ فيه المبدع، هو الخوف من النقد العدائى عندما يعرض على الناس فى النهاية. وكانت الروائية الشهيرة فيرجينيا وولف مثالا للكاتب الناجح الذى ظل طوال عمره شديد الحساسية للنقد، وكانت تنتابها نوبات من الاكتئاب ذات شدة ذهانية، وفى النهاية عندما لم تستطع مواجهة نوبة وشيكة الوقوع أقدمت على الانتحار.

ويقال أن ونستون تشرشل كانت تنتابه نوبات اكتئابية خلال فترات السكون وعدم الحركة، مثلما حدث له أثناء اعتقاله لفترة قصيرة من حرب البوير، أو عندما يصادفه فشل ما، مثلما حدث للحملة التى دبرها فى الدردانيل خلال الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ - ١٩١٨)، وكان فى أحس حالاته خلال الحرب العالمية الثانية: حين كان هتلر عدوا شرعيا لا يشك أحد فى ضرورة هزيمته. ولقد تعامل تشرشل بشكل يدعو إلى

الإعجاب مع تكوينه النفسى المرضى الكامن حتى استطاعت الشيخوخة وتصلب الشرايين القضاء على إرادته، وغرق فيما يبدو أنه نوع من الغيبوبة الاكتئابية خلال سنواته الأخيرة.

ويعتبر جون ستيوارت مل، نموذجا للشخص الذى عانى من نوبة حادة من الاكتئاب خلال حياته الراشدة، أهلته لها بوضوح تنشئته الأولى فكما يعرف الجميع تميز جون ستيوارت مل بنضجه العقلى الفذ المبكر، وتولى أبوه جيمس مل بنفسه أمر تربيته وتعليمه، مما أدى بالطفل الصغير إلى أن بدأ دراسة اليونانية وهو فى سن الثالثة، وما أن بلغ الثامنة حتى كان قد قرأ كل مؤلفات هيرودوت، ومحاورات أفلاطون الستة الأولى وغير ذلك كثير، يقول فى مذكراته كان من المستحيل تمامًا أن أكون قد فهمت محاورة أفلاطون (ثيتيوس) ولكن أبى خلال تربيته لى كان يطلب منى الحد الأقصى الذى يمكننى أن أذهب إليه قراءة وفهما.

ورغم أن (مل) قد سبق أقرانه بربع قرن، إلا أنه منع من الاختلاط بهم، حتى إنه لم تتكون لديه أى فكرة عن أن إنجازاته فذة إلا فى الرابعة عشرة من عمره. وكان يقارن نفسه بأبيه فيشعر بالدونية، فضلا عن ذلك لم يشارك فى أنشطة أو ألعاب مما كان يمارسه أقرانه، ولهذا كانت مهاراته الجسمية فى أدنى مستوى، وظل عديم الدراية بكل ما يتعلق بالمهارات اليدوية، كما أن والده - وهو مفكر وفيلسوف - كان ذا طاقة وعزم، ولهذا يعلق (مل) على ذلك بقوله (غالبا ما ينشأ أولاد الأبوين النشطين أقل نشاطا، لأنهم يعتمدون على أبويهم، ويقوم نشاط الآباء مقام الاثنين.

ونقول عن (مل): إن قدراته كانت فائقة، ولولا تهيئته بحكم عناصره التكوينية لاستيعاب العلم وما يعطى إليه ما بلغ هذا القدر من الإمكانيـة، ففى الثالثـة قـرأ الكلاسـيكيات اليونانيـة، وفـى الثامنـة درس اليونانيـة واللاتينية، وفـى الوقـت نفسـه كـان معلمًا لأختـه الصغـرى، وفـى سـن الحادية عشرة درس الرياضيات، وبعـد ذلـك ابتـدع منطقا جديـدًا، هـو المنطق الاستقرائى أو التجريبى.

وكل طفل يستطيع أن يكون جون اسـتيوارت مـل، إذا لم نقـهر فيـه الدهشة، ونجتث منه الشوق العارم إلى المعرفة ونحبطـه قـهرًا كلمـا سـأل سؤالا غير مألوف أو اكتشف تناقضـا حـادًا فـى سـلوكنا، أو فـى الواقـع الذى يعيش فيه.

وقيمة المبدع تظهر في قدرته على إضفاء القيمة والمعنى على مـا يفعلـه وذلك عن طريق الموقف من الحيـاة، علـى نحـو يصـل فيـه المبـدع نفسـه بالعالم وبالناس، فإذا تعطلت الحركة بين الداخـل والخـارج، بـين ذات المبدع والعالم الخارجى، توقف الإبداع.

وثمة نموذج آخر فريد فى تكوينه، فريـد فـى خصائصـه، علـى نحـو يجعلنا نفكر جليا فى ضرورة إعادة النظر فى معنى السواء الإنسانى وهـو نموذج اسحق نيوتن.

فقد أظهر نيوتن العديد من السمات ذات الطبيعة الفصامية، فقد كـان يميل للعزلة بشـكل ملحـوظ ولم ينشـىء أى علاقـة حميمـة مـع الجنـس الآخر، كما كان شديد الشك، يرفض أن ينشر أعمالـه، وميـالا إلا اتـهام

الآخرين بسرقة اكتشافاته وعندما جاوز الخمسين من عمره أصيب بانهيار ذهانى غلبت عليه الأفكار البارانويدية (أوهام العظمة والاضطهاد). ويمكن أن نرجع نشأة بعض متاعبه الانفعالية على أقل تقدير إلى المعاناة التى تعرض لها فى طفولته المبكرة.

كان نيوتن طفلا مبتسرًا (أى ولد قبل أن يقضى مدة الحمل كاملة فى رحم أمه)، توفى أبوه قبل ولادته وتلقى العناية الكاملة من أمه فى السنوات الثلاث الأولى من عمره، إلا أنه بمجرد انقضاء عيد ميلاده الثالث تزوجت أمه مرة أخرى. ولم تكتف بتقديم زوج أم غير مرغوب فيه، بل زاد الطين بلة، أن تقوم جدته بتربيته، بينما انتقلت هى مع زوجها إلى منزل آخر. ونحن نعلم من كتابات نيوتن كيف أنه أحس بما فعلته أمه وكأنه خيانة عظمة، ومنذ تلك اللحظة لم يول ثقته أى إنسان آخر.

والسبب الثانى فى تجنب إقامة علاقة حميمة مع الآخرين هو الخوف من سيطرة حكم الآخر إلى الدرجة التى يفقد فيها المرء هويته كشخص مستقل، ونحن جميعا نبدأ الحياة تحت رحمة الكبار الذين يفوقوننا قوة، وكلنا يسعى بطرق مختلفة للوصول إلى درجة من الاستقلال.

ويمكن اكتشاف النزوع إلى الاستقلال عند الأطفال الصغار، فالكثير من ألعابهم تدور حول إظهار أن بإمكانهم أن يهزموا الكبار ويصبح كل منهم ملك القلعة، والإبداع لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال قوة شخصية وجود، يتمتع بإصرار على التقدم إلى الأمام.

وثمة نموذج آخر على أن المبدع يمكنه أن يتحمل تناقضات نفسه فها هو صمويل جونسون وهو كاتب وناقد ومعجمى إنجليزى، كان يعانى

من اضطراب يسمى كوريا، وهو اضطراب يتميز باختلاجات وتشنجات في الوجه والأطراف ومن أعراض مرضية أخرى.

ولكنه كان يستطيع أن يتحكم في حركاته وتشنجات وجهه وفي كلامه عندما يريد، مما يشير إلى أن هذه الأعراض ناشئة عن صراعات نفسية وليست عن عوامل عضوية.

□□□

ثمة خاصية مشتركة بين المبدعين ، تكمن في قدرة المبدع على تحمل تناقضات نفسه، والارتفاع فوق مواطن ضعفه، وعدم الاستسلام للعجز والإحباط، والتمكن من التواصل مع نفسه، مع إمكاناته وقدراته، مع ثرائه الإنساني الفسيح.

وهذه القدرات النفسية التي يتمتع بها المبدع، بما تنطوي عليه من مرونة في التعامل مع الأفكار والموضوعات والأشياء تلزمنا بإعادة النظر في مفهوم الصحة النفسية لدى هؤلاء المبدعين، فرغم أن بعض السمات الخاصة بالمبدعين تضعهم ضمن المضطربين نفسيا، إلا أن طاقاتهم الإبداعية، وإمكاناتهم الخلاقة تجعلهم أشبه ما يكونوا بالقاطرة التي عليها أن تجر باقي العربات الإنسانية نحو التقدم إلى ما هو أفضل.

وتأسيسًا على ما سبق، نستطيع أن نقول: إن المبدعين والموهوبين يتصفون بخصائص لعل من أهمها: الانفتاح على الخبرة، المرونة العقلية والتكيفية، المبادأة في المواقف، المثابرة وقوة العزيمة، التفاؤل والمرح وعمق الانتماء، التعطش المعرفي، والثقة بالنفس وحب الاستطلاع

والاعتماد على الذات.. وما إلى ذلك من سمات نفسية تضع المبدعين ضمن معايير الصحة النفسية.

ورغم الثراء النفسي والمعرفي والعقلي الذي يتمتع به المبدع والموهوب إلا أننا سنركز على بعض الخصائص التي نراها محورية في شخصية المبدع والموهوب أيضا.

ويتمثل بعض هذه الخصائص في:

١ - الثقة بالنفس.

٢ - المبادأة والقدرة على اقتحام المجهول

٣ - التمرد الإيجابي.

٤ - خصوبة الخيال.

٥ - المرونة العقلية والانفعالية.

٦ - الحساسية إزاء المشكلات.

٧ - القدرة على الدهشة الفعالة.

٨ - تحمل الإحباط.

أولاً: الثقة بالنفس

تبدأ جذور الثقة بالذات والطفل ما يزال في المهد صبيًا، حيث تحتل السنة الأولى من عمره، وتتميز هذه المرحلة بشعور الطفل بالثقة في نفسه وفي غيره من الناس، وفي العالم بوجه عام. وقد يبلغ في ثقته حدًا لا نهاية له، وقد يفقده، ومن ثم يفقد معها الجوانب المبدعة في تكوينه.

فكل طفل هو طفل موهوب ينطوى على إمكانات وعلى قدرات وعلى مواهب، وتتوقف تنمية هذه القدرات وهذه المواهب على نوع الرعاية التى يتلقاها داخل الأسرة، فالطفل الذي تلبى حاجاته، ويجد من يدلله ومن يتحدث إليه، ويشاركه اللعب والضحك فيتصور العالم مكانا آمنا، والناس أهلاً للثقة، إما إذا لم تتوافر الرعاية النفسية والاجتماعية والعضوية للطفل داخل أسرته، فإنه يشعر بأن الناس غير جديرين بالثقة وأن حياته غير آمنة، ويتكون لديه شعور بالخوف وفقدان الثقة فى نفسه وفى الآخرين، وفى العالم من حوله.

والشعور بالثقة أو فقدانها لا يتكون فى السنة الأولى من حياة الطفل بدرجة من الثبات يتعذر معها تغيير الاتجاه، فالطفل قد يجد فى المدرسة وفى المحيطين به ما يقوى لديه دعائم الثقة بالنفس وبالقدرات والإمكانات.

وبغير شك فإن الثقة بالنفس تمثل البنية الأساسية للشخصية. فعن طريق الإحساس المتين بالذات يتحدد، مدى قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه.

ويرجع ذلك إلى أن القدرات الحسية والحركية والعقلية التى تنمو وتعبر عن نفسها عند الطفل والتى تستغرق السنة الثانية والثالثة من عمره.

وفى هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يمشى وأن يتسلق وأن يفتش عن حاجاته، وأن يفتح المغلق، ويغلق المفتوح، وأن يجذب الأشياء وأن

يدفعها، ويمسك بقبضته، والطفل بهذه القدرات الجديدة فخور بنفسه. يحب أن يعمل بنفسه كل شيء، يأكل ويرتدى ملابسه، إنه يتخلق كموجود مستقل، من خلال تفتح قدراته في كل منشط من مناشط الحياة.

ونموه كموجود مستقل يتوقف على طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يحيا في كنفها داخل الأسرة، والتي قد تنمي لديه الاعتماد بأنه قادر على التحكم في نفسه وفي دوافعه وفي إمكاناته البدنية وفي بيئته. أو قد تسلبه الشعور بالاستقلالية ومن ثم الخجل والشك في قدراته وكل من الرعاية المفرطة أو الرعاية المتسلطة والمتشددة يسلب الطفل الشعور بالاستقلالية الذاتية، ويجهض لديه تلقائيات القدرات الإبداعية، ويحوله إلى موجود يستطيع بغيره ولا يستطيع بنفسه.

ثانيًا: القدرة على المبادأة واقتحام المجهول

المبادأة أمر لا مناص منه للمبدع والموهوب، فإذا ضعفت المبادأة - وتلاشت، فإنه لا يستطيع أن يقتحم المجهول، ومن ثم يعيش نهبا للقلق متوائما، وفي التوائم قهر واستسلام لما هو موجود.

وتقوم المبادأة على الثقة بالنفس، وعند الطفل تتميز القدرة على المبادأة بتميز قدراته الحسية والحركية والعقلية والوجدانية واللغوية.

فالطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يجرب الكثير من الأشياء. وأن يبادر بأنشطة حركية يقوم بها من تلقاء نفسه، محاولاً السيطرة على البيئة المحيطة به، مخترقًا حجب المجهول، منقبا متفردًا في تصرفاته،

لا يكتفى بتقليد الآخرين، بل يقوم بكل ما من شأنه أن يقوى سيطرته على ما يحيط به.

وفى هذه المرحلة (من الرابعة حتى الخامسة) تتمايز قدراته اللغوية والتصويرية فى هيئة حوارات وتصورات يتخذ فيها فعل المبادأة بكل تلقائية، وينمو لديه الضمير الخلقى.

وهذه المرحلة أيضا تعتمد على الأسرة التى تسمح للطفل بأن يبادر وأن يعبر عن ذاته وعن إمكاناته مؤكدا نفسه فى المواقف، ومبادرًا بغير خوف أو إحساس بالذنب.

ولكى تتغلب روح المبادأة على الشعور بالذنب يجب على الأسرة أن تستجيب لاهتمامات الأطفال وأن تشجعهم على الأنشطة التى تنمى فيهم المبادأة كالجرى وركوب الدراجات. وممارسة الرياضة واقتحام المجهول وركوب الخطر، ومن ثم لا يسخران من نشاطاته ولا يصدانه عن التساؤل حتى لا ينمو لديه الشعور بالذنب، وأنه غير مستطيع بنفسه، بل بمساعدة الآخرين. محاصرًا فى تصرفاته بترسانة من الأوامر والنواهى، أى افعل ولا تفعل.

إن قصة (بيبى لنج شترومف) والتى بيع منها ملايين النسخ حتى الآن، وترجمت إلى معظم لغات العالم، ورشحت السيدة (استريد لين جرين) كاتبتها لنيل جائزة نوبل عدة مرات، كانت قصة فتاة صبورة مقدامة. متعطشة إلى المعرفة. معتمدة على ذاتها، متمردة على أوضاع

تحد من قوة الأطفال وخيالهم الخصب، رافضة كل ما من شأنه أن يعوق حركتها وسموها واندفاعها التلقائي المبدع.

فالإبداع عند الأطفال يتحقق من خلال الثقة بالنفس وبالقدرات وبالعالم وبالقدرة على المبادأة.

ثم تأتي مرحلة نمائية تالية يمتد فيها عمر الطفل من السادسة وحتى البلوغ، وفى هذه المرحلة يهتم الطفل (بالكيف) على حساب (الكم)، فالطفل يهتم بالكيفية التى تصنع بها الأشياء، وجوهر حركتها، والوظيفة التى تؤدى بها، ومن ثم كان الاجتهاد والمثابرة وإطلاق العنان للتصورات العقلية سمة مميزة لهذه المرحلة.

وهنا ينبغى تشجيع الأطفال على الجهد والمثابرة فى صنع الأدوات وفى محاولة إبداع بعض الأشياء، لنماذج الطائرات، وبناء المنازل أو الطيور أو التطريز، وما إلى ذلك.

وإذا نحن شجعنا الطفل على ذلك نمت قدراته وأحب العمل كقيمة، وتفتحت مواهبه، وتعلم كيف يكون الجهد، وكيف يكون الإصرار لبلوغ الأهداف، وتولد لديه البحث عن الجوهر واللباب والكيفية التى تصنع منها الأشياء.

أما إذا سخرنا من قدراته، وصورنا له كل ما يفعله على أنه عبث فى عبث، ووهم، وأنه لا يتمتع بأى قدرة، وليس وراء ما يفعله فائدة أو قيمة، انتابه شعور عميق بالخزى من قدراته، والإحساس بالدونية والعجز والإحباط.

وهنا تلعب المدرسة دورًا كبيرًا فى تشكيل وصياغة ومكونات الطفل النفسية والإبداعية، باعتبارها عالمًا أكبر من أسرته، غنى وثرى بتفاعلاته الاجتماعية وبمجالاته المختلفة، وأنشطته المتنوعة. فإذا كانت المدرسة مهيئة لذلك استطاعت أن تكتشف المواهب على نحو مبكر، وأن ترعاها وأن تقدم إلى المجتمع بعد أن توصل فيها روح الانتماء والعمل على نحو مبدع.

ثالثاً: التمرد الإيجابى

الإنسان هو المخلوق الوحيد الذى يرفض أن يكون على ما هو عليه، وهذا سر تقدمه، وسر إبداعاته الخلاقة، فعلى مسار تاريخه الحضارى، لم يستكن الإنسان لوحدته مع الطبيعة، بل حطم هذه الوحدة بالتمرد الإيجابى على الطبيعة، فهو ليس كالحيوان، وإن كان جزءًا من الطبيعة، فالحيوان لا يستطيع أن يتجاوز الطبيعة، فليس له وعى بذلك، وجوده وجودٌ قسريٌ تحكمه مسارات غرائزية لا تبديل ولا تغيير فيها.، أما وجود الإنسان فهو وجود بالحرية، وجود خلق بعقل فريد وقدرات متميزة وإمكانات تتواصل بغير انتهاء، ومواهب شتى وخيال خصب، وبهذا الزاد استطاع الإنسان أن يتجاوز نفسه، وأن يعلو فوقها، لأنه كائن مفارق، متمرد على ما هو كائن إلى ما ينبغى أن يكون، فى المستقبل.

وهذا التجاوز وتلك المفارقة وذلك التمرد الإيجابى، ألصق ما يكون بالمبدع والموهوب، فلا يوجد مبدع يحتمل الواقع، سواء أكان واقعا علميا أم أدبيا أم تكنولوجيا - على ما هو عليه، إنما لابد من التمرد من أجل التغيير.

والإبداع يبدأ من الواقع، ومن فهمه، ومن اكتشاف ما فيه من مشكلات وثغرات ومحاولة تقديم حلول إبداعية لها.

والتمرد الإبداعي، ليس تمردًا لذات التمرد، بل هو نضال إبداعي، من أجل الارتفاع فوق السائد والمألوف والراكد إلى حيوية الإبداع، إلى التغير المستمر الذى يعني الاستقرار المستمر للمجتمع، فالشيء الذي يتحرك ويتغير يظل مستقراً، أما الساكن الآسن فمصيره الأفول، فالعالم كله في حركة، وعلى الإنسان أن يستجيب لهذه الحركة الكونية بالإبداع.

وقديما قال هيرقليطس: إنك لا تنزل النهر مرتين فإن مياهًا جديدة تجرى من تحتك.

فكل شيء في حالة من التغيير، في صيرورة لا تعرف التوقف، وعلى المبدع والموهوب أن يستجيبا لهذه الصيرورة بالإبداع.

رابعًا : خصوبة الخيال

لا إبداع بغير خيال! وقد رأينا كيف أن عالما كبيرًا مثل (أنشتين) يجعل العلم كله ثمرة للخيال الإنساني.

وطفولة الإنسان ثرية جدًا بالخيال، وكلما كان الخيال ممتلئا وعميقا كان دليلاً على قدرة إبداعية وتصورية كبيرة.

فإذا كان العلم يعتمد على الخيال، الذى هو مفارقة ومجاوزة للواقع إلى المستقبل، فإن الأدب والتصوير والنحت والشعر والقصة كلها أشكال إبداعية تعتمد أساسًا على الخيال المبدع.

وأشد العلوم تجردًا وموضوعية لا تكون إلا عبر الذاتية التى تتصف بالنضج والوعى والإصرار والخيال، ثم إن الخيال عمل من أعمال العقل، فالعقل يتصور ويتخيل، وما من حقيقة علمية إلا وتم تصورها وتخيلها قبل وضعها.

فالخيال يسبق كافة المراحل العلمية، وكلما كان نصيبك من الخيال الخصب كبيرًا، كان حظك من الإبداع كبيرًا أيضا.

والطفل بطبيعته يميل إلى أعمال خياله. وعلى الأسرة أن تطلق لتصوراته العنان لتنطلق، ومعظم تساؤلات الأطفال يكتنفها خيال مبدع وخلاق، والسخرية من خيال الأطفال تولد الإحباط لديهم على نحو يجعلهم يشعرون أن الخيال اغتراب عن الواقع، وتفتيت للطاقة، فى حين أن الخيال هو الذى صنع النظرية النسبية التى ساهمت فى نقل التكنولوجيا إلى ما نحن عليه الآن.

وينبغى التفرقة بين الخيال المرضى والخيال العلمى الخصب:

الأول يأتى كرد فعل للاحباطات وللشعور بالنقص والدونية ويكون أشبه بأحلام يقظة تعويضية، عن شعور بالنقص والدونية.

أما الثانى وهو ما نقصده فهو الخيال المبدع، الذى علينا أن نشجع أطفالنا على استخدامه، على أن يتخيلوا أوضاعا جديدة وعوالم جديد وسيارات جديدة ومساكن جديدة.. الخ.

خامسًا : المرونة العقلية والنفسية

المرونة معيار الإبداع، والمرونة تعنى تقبل الأفكار رغم تباينها، إنها التسامح الذى يقوم على التباين، والمرونة تعنى انفتاح الذهن، وقدرته على التعامل مع الأفكار دون انغلاق ذهنى وجمود فكرى، أى دون (دوجما) و(الدوجما) ومن حيث هى جمود وانغلاق وثنائية فى التفكير القطعى - ضد التسامح الذى يعنى حرية التفكير وحرية التأمل.

والشخص (الدوجماطيقى) أى الشخص المغلق على ما يؤمن به من أفكار، يحول أشد الأفكار تفتحًا إلى منظومة مغلقة من الأفكار لا تقبل المناقشة أو الحوار، وهو شخص مؤمن بالفكرة الواحدة والرأى الواحد والتوجه الواحد، والغاية الواحدة، ولا توجد بينه وبين الآخرين نقاط التقاء أو حوار. إنه شخص متعصب، جامد والتعصب والجمود لا يمكن أن يؤديا إلى الإبداع، فالإبداع يحتاج إلى مناخ من الحرية ومن التسامح ومن تقبل الآخر، حتى يستطيع المبدع أن يقدم إبداعاته ويتمكن الموهوب من التعبير عن مواهبه.

وعلى مسار التاريخ الإنسانى، كانت الفترات التى تتسم بالجمود الفكرى والعقائدى هى الفترات التى كان ينحصر فيها الإبداع، كما هو الحال فى العصور الوسطى الأوروبية التى حاكمت جاليليو وأحرقت برونو، أما الفترات اللامعة من تاريخ الإنسان الحضارى، فهى تلك التى كان يسود فيها التسامح، وينطلق فيها العقل بمرونة وانفتاح معبرًا عن الأفكار والحقائق العلمية.

والمرونة النفسية ضرورة لا مناص منها للإبداع، فما هو عقلى إنما هو تعبير عما هو نفسى، فحينما تكون الذات مهيئة للتسامح رغم التباين يكون العقل منفتحا ومنقبا ومبدعًا.

وعند «جيلفورد» يقابل المرونة نفسيًا ومنطقيا عامل التصلب أو الجمود والمرونة تنقسم إلى قسمين: مرونة تكيفية ومرونة تلقائية.

تشير المرونة التكيفية إلى قدرة الشخص على تغيير الوجهة النفسية التى ينظر من خلالها إلى حل مشكلة معينة، وعلى هذا النحو يمكن أن تعتبر الطرف الموجب المقابل للتصلب العقلى ولجمود الذهن. أما المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility ، فتشير إلى القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الأفكار أزاد موضوع معين. أى أن الشخص الذى يتمتع بمرونة تلقائية يكون بمقدوره إطلاق الكثرة من الأفكار حول موضوع معين

ويسهم التعليم إلى حد كبير فى ترسيخ الأفكار الواحدة والتوجهات الواحدة والمعانى الواحدة عن طريق نظام الامتحانات الذى يطلب من الطالب إجابة نموذجية واحدة، تحفظ كما هى، وتكتب كما هى، ومثل هذا النظام التعليمى لا يفرز إبداعًا بل يرسخ الجمود العقلى والمعرفى والنفسى.

ومن هنا فإن الإبداع لا يقوم إلا من خلال نسق تعليمى متميز يقوم على التسامح والانفتاح العقلى والنفسى.

سادسًا: الحساسية إزاء المشكلات:

ثمة إجماع بين المشتغلين بالإبداع على أن من أحد جوانب الإبداع الأساسية هى القدرة على التقاط المشكلات التى يموج بها الواقع.

وهــذه المشــكلات قــد تكــون علميــة أو تكنولوجيــة أو فكريــــة، أو اجتماعية، المهم هو فى كيفية إثارة المشكلات، ومحاولة التعامل معها وإيجاد حلول إبداعية لها.

فالمشكلة هــى التــى تثير الكوامـن الإبداعيـة، وتدفعنـا إلى محـاولات إيجاد حلول غير تقليدية لها أى حلول إبداعية.

ويصبح السؤال هو كيف يمكن تدريــب وتنمية الإحسـاس بالمشكلات التى تخص الأطفال والكبار أيضا.

ولا يمكن أن يكون هناك إبداع بغير إحساس عميق بالمشـكلات وعلـى هذا فنحن نريد تعليمـا ليـس جـاهزا، بـل تعليمـا يثـير إشـكاليات لـدى الطلاب، ليتعلموا من خلالها أن التقدم رهـين بالتقـاط إشـكاليات الواقـع ومحاولة إيجاد حلول لها.

سابعًا : الدهشة الفعّالة

وقد تحدثنا عن هذا العنصر كثيرا ، وبينا أن الدهشة محـور الإبـداع، ومحـور الجـدة، وأن الدهشــة تثـير التسـاؤل، وفـى التسـاؤل بحـث عـن الحقيقة.

ولهذا يكون من الضرورى أن نربى أطفالنا على الدهشة وإثارة التساؤل بغير خوف أو قهر أو إحباط، لأن الإحباط يولـد شـحنات مـن العـدوان، والعدوان غالبا ما يوجه إلى مصدر الإحباط، ومصدر الإحبـاط هـا هنـا هـم الوالدان، والوالدان بالنسبة للطفل هم موضــوع الحـب الأساسـى ومـن ثـم

يتوجه إلى الذات، إلى ذات الطفل، في صورة مشاعر ذنب وخزى وخجل، وتترسخ هذه المشاعر في ذات الطفل، فكلماهمّ بالتساؤل شعر بالخزى والخجل والذنب، فيؤثر الصمت والسكون، ويغمض عقله عن الدهشة أمام ما يثير التساؤل.

وقديما قالوا: إن الدهشة أم المعارف جميعا، فكيف يمكن تغيير واقع علمى بغير دهشة وبغير تساؤل؟

إن المسئول الأول عن عدم استثارة الدهشة والتساؤل هو النظام الذى يقوم على الحفظ والتلقين والتذكر، فلماذا إذن نندهش. ولماذا نسأل؟ وكل شيء جاهز أمامنا ولا يحتاج إلا لحفظه واسترجاعه وقت الامتحان. ولهذا يكون لزاماً على المدرسة أن تشجع التلاميذ على إثارة التساؤلات وعلى البحث عن الجديد، وعلى الدهشة، كلما بدا أن هناك أمراً غريبا أمام الطفل سواء من الكتب أو المدرسين أو المدرسة نفسها، فالأطفال هم المستقبل الذى ينبغى أن يتولاه جيل يتمتع بالجرأة والجسارة والقدرة على التساؤل بغير خوف أو قهر أو إحباط.

ثامنا : تحمل الإحباط

تكمن السوية في القدرة على تحمل الإحباط، على التعلم من الفشل، على الإصرار على النجاح، وعلى بلوغ الأهداف.

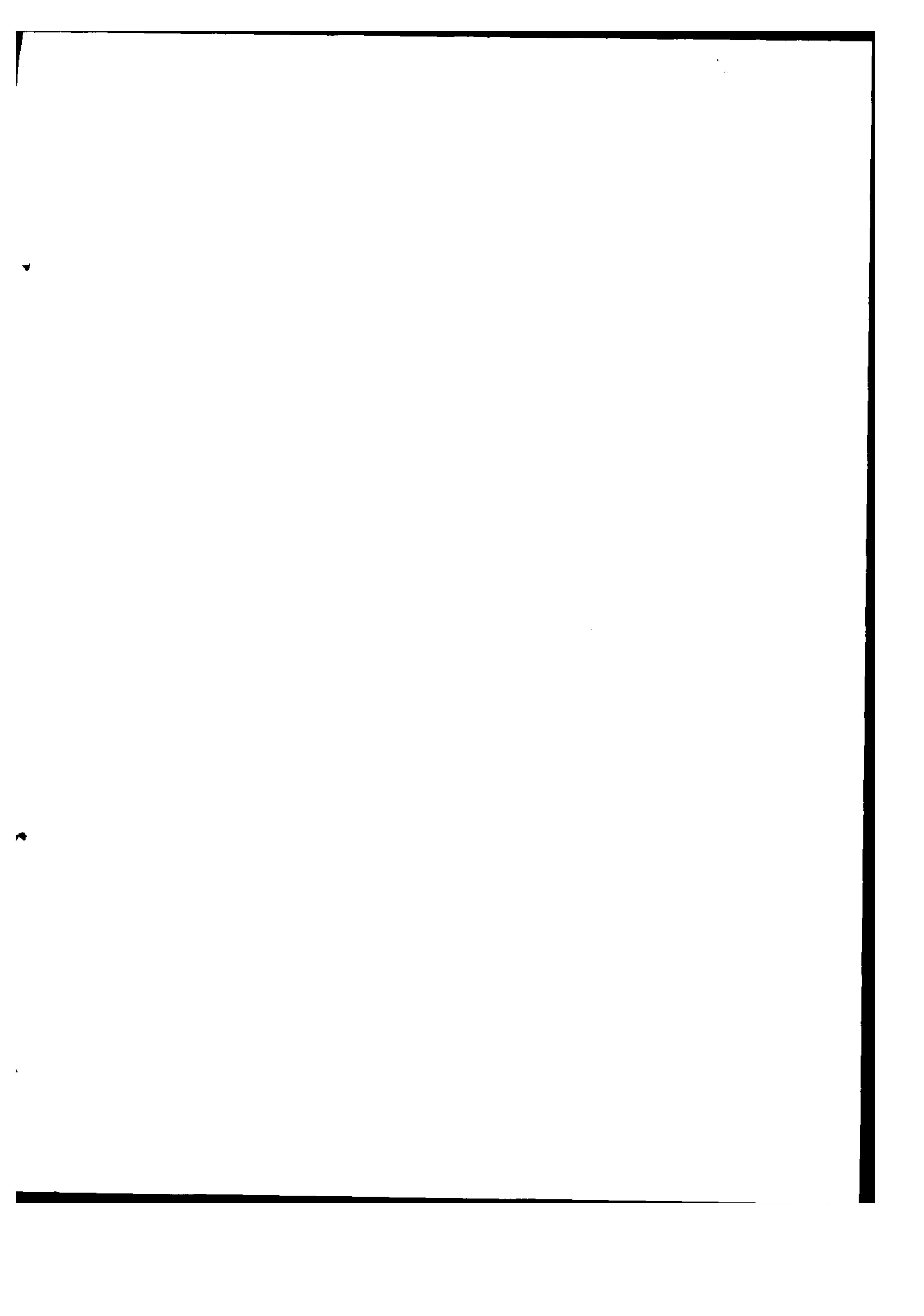
وقد قال سارتر في مسرحية الذباب – إن حياة الإنسان تبدأ من الشاطئ الآخر من اليأس.

ومعنى هذه العبارة أن الفشل مولد للنجاح، وأن الإحباط لا يكون إحباطا إلا إذا نال من تقدير الإنسان لذاته، والإنسان لا يبلغ حد تقدير ذاته وتحقيقها وتوكيدها إلا من خلال حسن استثمار ما لديه من قدرات وإمكانات عن طريق العمل الجاد والعطاء المخلص.

فثمة نوع من الإبداع يطلق عليه تعبير إبداعية الذات، أو بعبارة أخرى الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته.

وإذا استسلم الإنسان لإحباطات الحياة، فإنها سوف تولد شحنات عدوانية لديه، تتوجه إما إلى الذات فى صورة طقوس تعذبية أو إلى لآخرين، وفى نهاية المطاف يتحول الشخص إلى شخص محاصر باحباطاته، بيأسه، بقلة حيلته، بعوارضه المرضية، ومن ثم لا يستطيع أن يبدع، على الرغم من أن الناس جميعا مبدعون والاختلاف بينهم يكمن فى درجة الإبداع والإصرار عليه؛ والعلو فوق التناقضات، وتحمل الإحباطات والصبر والإصرار على العلم والمعرفة.

التوجهات المعاصرة فى الإبداع



لعل أهم ما يميز هذا العصر أنه عصر يتشكل من خلال فتوحات علمية مذهلة فى وسائل المواصلات ووسائل الاتصال ووسائل الانتاج وعلاقات الإنتاج وتكنولوجيا المعلومات.

وقد وضعت هذه التغيرات العلمية المتسارعة نهاية لعصر التطور البطئ، والتى كان فيها التغير يمضى موازيا لإمكانات الإنسان على الاستيعاب والتكيف، إلى عصر يستحيل معه التنبؤ بما هو قادم، فالإنسان بإبداعاته الخلاقة استطاع أن يختزل المسافات الزمنية، مدركا بوعى أن المعرفة قوة، ومن ثم كانت وثباته الكيفية تكمن فى الانتقال من عالم الطاقة وحسن ترشيدها واستثمارها إلى المعرفة حيث استثمار طاقات الإنسان الإبداعية والعقلية عن طريق تكنولوجيا المعلومات .

وفى العقدين الأخيرين على الدخول فى القرن الحادى والعشرين، جاوز الإبداع المعرفى كل قدرة على التنبؤ، حتى إن عالما مثل «ألفين توفلر» (١٩٩٦) مهتم بالمستقبليات، أصدر كتابه الأخير (تحول السلطة Power Shift) وفيه حاول رصد مظاهر التطور العلمى والتكنولوجى فى عالم اليوم وفى عالم الغد، بيد أنه لم يستطع أن يتنبأ بالإنترنت، لأن الإنترنت احتل مكانه على الساحة المعرفية فى نفس عام صدور كتاب توفلر (١٩٩٠) . وتحول العالم إلى قرية تكنولوجية واحدة، تجاوزت فيها وسائل الاتصال والمواصلات الحدود بين الأمم والشعوب، بيد أنها لم تستطع حتى الآن أن تتجاوز الخصوصيات الثقافية الفريدة للأمم والشعوب .

وتبلورت مظاهر الثورة المعلوماتية الجبارة فى مفاهيم تحاول ترجمة ما يحدث فى عالمنا من متغيرات متسارعة أحدثتها الثورة المعلوماتية الجبارة .

وتتمثل هذه المفاهيم فى : الكوكبية العولمة Globalization ، والكونية Universalism والاعتماد المتبادل Interdependence ، والإبداع بوصفه مطلبا لا مناص منه لمن أراد أن يجد لنفسه موقعا متميزا فى عالم اليوم .

فنحن نعيش فى عصر لم تعد الحواسب الآلية فيه ولا الإنترنت مجرد ترف معرفى بل ضرورة حياة، من شأنها أن تطلق كوامن الإبداع المصرى الخبيئة، وتتيح فرصا

للمشاركة فى عصره الخارج عن إيقاعه متخلف معنويا واقتصاديا وتكنولوجيا وعسكريا .

مع اليقين بأن العقل الانسانى واحد ، وأن العقل المصرى الذى قدم إبداعاته الخلاقة عبر عصور ازدهاره الحضاري، قادر على أن يعيش عصره، وأن يختزل مسافاته الزمنية وأن يشارك بفاعلية وإيجابية فى هذا العصر .

ومن هنا يصبح تنمية الإبداع ، والكشف عن كوامن القدرة والموهبة ضرورات حياة وضرورات وجود .

ولعل هذا يفسر مدى الاهتمام الإبداع إلى حد أن بعض العلماء المعاصرين (Runco & Pritzker) قد أصدر موسوعة خاصة تعرف بـ «موسوعة الابتكار» (Encyclopedia of Creativity) صدرت فى جزئين عن دار نشر (Academic Press) فى عام ١٩٩٩ ، وتقع فى ١٦٦٣ صفحة. ويؤكد هذان المحرران (رونكو و بريتزكر) أنهما يقدمان هذه الموسوعة لمزيد من الدعم والإلهام لدراسة الابتكار باعتباره «ميدانا فى حد ذاته» سواء على مستوى الوعى العام أو المستوى الأكاديمي. وتغطى الموسوعة هذا الميدان من حيث النظريات المختلفة ومفاهيمها، والبرامج والمقررات والاستراتيجيات والتنبؤات والاختبارات والمقاييس . كما يعرض لأفاقه فى التعليم والعمل والتنظيم والإدارة (على سبيل المثال، مفهوم «الابتكار التنظيمي» Organizational Creativity ، وهو مفهوم جديد فى حدود علمنا) ، وغير ذلك مما يزخر به هذا الميدان .

إطـــار تصـــورى

يدور هذا التصور عن الابتكار بوصفه أعدل الأشياء قسمة بين البشر ! فالناس يولدون وهم مزودون بقدرات عقلية متميزة، وبإمكانات تتواصل بغير انتهاء، ومواهب شتى ، وبخيال خصب، بيد أن هذه القدرات وتلك المواهب وهذه الإمكانات تظل خبيئة فى داخلنا، تحتاج لمن يخرجها من حيز الكمون إلى حيز التحقق الخلاق فى الواقـع .

وهذه الفكرة تستمد مقوماتها من تصورات فلسفية ومعرفية ونفسية وسولوجية أيضا . ذلك أن فكرة وجود إمكانات كامنة Potentialities فى الوجود الإنسانى قد استخدمت على أنحاء شتى ، للبرهنة على أن الوجود الإنسانى، وجود ثرى فى محتواه، فسيح فى قدراته وإمكاناته . فعند أفلاطون « العلم ذكر والجهل نسيان »، وهذا يعنى أن الإمكانية كامنة فى الإنسان، ساكنة فى وجوده . وعليه فقط أن يتذكر ما كانت مطبوعة عليه النفس فى عالم المثل بجدل صاعد يتخلص فيه الإنسان من أسر الوجود المادى .

وقد استخدم أرسطو تصور «الإنتلخيا Entelechy » بمعنى «انتقال ما هو بالقوة إلى ما هو بالفعل » (فريك Frick ، ١٩٨٢، ص ٣٣).

وهذا الانتقال يعنى أن الوجود بالقوة ينطوى على إمكانات وقدرات كامنة ، تظل خبيئة إلى أن تتهيأ لها الظروف للبزوغ إلى الوجود بالفعل، أى إلى مستوى التحقق فى الواقع. غير أن معرفة التحقق الفعلى أو الوجود بالفعل تكون دوما سابقة على الوجود بالقوة، «مثلما تكون معرفة شجرة الزيتون سابقة على معرفة قوة البذور على إنتاجها » (يوسف كرم، ١٩٦٦، ص ١٧٧).

ويؤكد أدلر (١٩٧٠) أن ثمة قوة عظمى Elemental force كعنصر فعال يكمن فى داخلنا وراء التطور الإنسانى فى سعيه نحو العلو Superiority والنزوع نحو الكمال والتكيف الفعال مع المتطلبات الكونية. وتسمى هذه القوة العظمى بالذات المبدعة Creative self ، مؤكدا أننا لا نملك إلا قوة دفع ذواتنا المبدعة نحو الكمال، وهذا راجع إلى أننا لا نملك الحقيقة المطلقة، ولذلك فنحن مجبرون على التأمل فى مستقبلنا ونتائج أعمالنا (ص ٢١٣).

ويؤكد أدلر : أنه من العبث إقامة علم نفس يستند على الدوافع فقط، دون أن نأخذ في الاعتبار القوة المبدعة لدى الطفل، والتي توجه دوافعه نحو غايات ممتلئة بالمعنى .

ويؤكد روجرز (١٩٦٣) أن ثمة منبها جوهريا للطاقة كامن في الوجود الإنساني، وأنه يمكن تحديده تصوريا بأنه النزعة إلى الإنجاز، وإلى تحقيق الذات، وإلى استمرارية الذات وتعظيمها Enhancement » .

وعلى نفس المنحى أكد ليكى Lecky (١٩٦١) أن في داخلنا نزعة مهيمنة Sovereign tendency ، وأن كل الظواهر النفسية لا تخرج عن كونها مخططات لهذا السعي الفردى صوب الوحدة والإبداع وتماسك الذات (ص١٩٢) .

ويقول ألبرت سزينت جيورجي Albert Szent Gyoergyi ، (١٩٦٦) ، وهو حائز على جائزة نوبل في العلوم الفيزيائية والبيولوجية « ثمة حافز فطرى في المادة الحية، من شأنه أن يدفعها نحو كمال ذاتها » (ص ١٥٧) .

وهذه الآراء المتعددة تعني أن ثمة شيئا ما في داخلنا - سواء أطلقنا عليه «أنتلخيا Entelechy » أو «الذات المبدعة» ، أو «التفرد» أو «الأنماط الأوائلية»، أو الدافع المهيمن أو تحقيق الذات- يدفعنا إلى تحقيق الذات وتوكيد الإمكانات والسعى إلى الكلية والتناغم الفعال مع الكون والتفرد والإبداع الذى هو القاسم المشترك في عالم الإنسان؛ فالإبداع فينا، هو نحن، هو الإنسان بما هو إنسان، والاختلاف ليس في جوهر الإبداع، ولكن في درجته، التي لا تتحقق إلا من خلال الإيمان بأن الإنسان إمكانية مفتوحة تنطوى على وجود إنساني يتجلى في ثراء نفسى وعقلى ممتلئ، مفعم بالإمكانات والقدرات والمواهب.

فعند «ماسلو» Maslow (١٩٨٧) الطبيعة الإنسانية صرح من الطاقات الكامنة، التي تتجه صوب النمو الإيجابي، وأن هذه الطاقات الكامنة، قاسم مشترك بين الناس جميعا، وأنها تبدو واضحة في إمكانية الإنسان على الإبداع، فالإبداع خاصية مشتركة attrihute common ، كامنة فينا . نولد ونحن مزودون بها، فمن الطبيعي أن تنبت الأشجار أوراقها، وأن تحلق الطيور ، وأن يبدع الإنسان(*).

(*) It is natural that trees sprout leveas, birds fly, and human creates.

وتتعدد الآراء وتختلف في تعريف معنى الإبداع، لدرجة يصعب معها الوصول إلى تعريف محدد لمعنى الإبداع، وهذا مردود إلى أن الإبداع كظاهرة إنسانية - ثرى في محتواه، متعدد في جوانبه، إذ يرتبط به قدرات الفرد العقلية، ودوافعه النفسية، وسماته الانفعالية التي قد يتحدد بعضها في التوازن الانفعالي، والقدرة على توجيه الذات والإحساس بالتفرد والاعتداد بالنفس والانفتاح على الخبرة لتحقيق التواصل بين المبدع وعالمه .

ولعل في الكشف عن معني الإبداع في أصوله اللغوية ما يوضح القصد منه .

في اللغة العربية بَدَعَهُ يَبْدَعَه بَدْعًا . بدأه وأنشأه على غير مثال سابق، والإبْدَاعُ إيجاد شئ غير مسبوق من العدم، وقيل : هو إخراج الشئ من العدم إلى الوجود . (المعجم الوسط، جـ١ . ص ٤٣).

وفي اللغة الانجليزية لفظ Create مشتق من اللفظ اللاتيني Creare أي يوجد ما هو أصيل . والأصيل في اللغة اللاتينية orginalis أي ما كان غير مألوف. (مراد وهبه، ص ٥٣).

ويتصف الفعل المبدع بسمات لعل من أهمها ما ذكره كل من جيلفورد وتورانس، والتي يتمثل بعضها في : المرونة والأصالة والاستمرارية والطلاقة والحساسية للمشكلات .

ويتصف المبدع بصفات عقلية وانفعالية لعل من أهمها الميل إلى المخاطرة واقتحام المجهول وتحمل تناقضات نفسه. والثقة في نفسه وفي قدراته ، وتقبله لذاته وتقديره لها بفاعلية وتركيدية واتزان .

وفي كتابة «العقول المبدعة Creating Minds» وضع جاردنر (١٩٩٣) تصورا للإبداع وتنميته يؤكد على العلاقات المتبادلة interrelationships التي تتمثل في العلاقة بين الطفل والمعلم : والعلاقة بين الفرد وعمله؛ والعلاقة بين الفرد والآخرين في عالمه .

وثمة قضيتان هامتان انبعثتا عن دراسة جاردنر التحليلية لحياة فرويد، بيكاسو

Picasso ، استرافنسكي Stravinsky ، اليوت . جرهام، وغاندي. القضية الأولى تتمثل في دور القوى الاجتماعية والوجدانية affective التي كانت تحيط بالمبدع. والقضية الثانية تتمثل في التضحيات التي قدمها المبدع في سبيل ما يقوم به من عمل. يتساوى في ذلك ما يقوم بعمل علمي أو إبداعي وفني وموسيقي أو روائي أو سياسي. فكانت طرائق غاندي للتحرر والاستقلال تتسم بقدرة إبداعية لها طابع المناهج الخلاقة في عصره .

وما كتبه رنكو (١٩٩٣) وجاردنر (١٩٩٣) ينتمي إلى التيار الإنساني من علم النفس. ذلك التيار الذي يهتم بالبحث عن الجوانب المضيئة في صلب تكوين الإنسان وعن الإيجابية في طبيعته، وعن سعيه لاستثمار طاقاته وحسن توظيفها ، وعن تأصيل المعنى والقيمة والاستمرارية والتطور ليتجاوز الإنسان ما هو (كائن) ليبلغ (ما ينبغي أن يكون) . ولهذا فهم ينظرون إلى الإنسان باعتباره كائنا في حالة من العلو والتسامي وأنه يستطيع أن يتجاوز ماضيه ويتجه بكل طاقاته صوب المستقبل. ولهذا فإن الإبداع كما يتصوره أصحاب هذا التيار من الممكن أن يكون خاصية الإنسان ، يعيشه الناس كأسلوب حياة متدفق بالمعني، متجدد بتجدد الحياة.

وفي هذا يذهب ماسلو (١٩٦٢) إلى أن إنجازات الإنسان الحضارية ترجع إلى قدرته الإبداعية، وميله إلى تحقيق ذاته من خلال إنتاجه الإبداعي .

وتؤكد بعض التعريفات على أن الإبداع عملية عقلية. تبدأ بالتعرف على المشكلة التي تستثير المبدع وتنتهي بتقديم الجديد. وتختلف المشكلات باختلاف مجالاتها، فقد تكون مشكلة سياسية أو معضلة اقتصادية أو اجتماعية أو علمية أو فنية .

ولهذا يرى تورانس (١٩٦٧) أن الإبداع هو العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما ، ثم تكوين الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات، واختبار هذه الفروض وأخيرا إيصال النتائج إلى الآخرين.

وقد حاول بعض العلماء أن يحدد معنى الإبداع في ضوء بعض العوامل العقلية، والتي يمكن من خلالها تفسير العملية الإبداعية ويعلى رأس هؤلاء العلماء يأتي جيلفورد (١٩٥٠) الذي يرى أن الإبداع هو تنظيمات من عدد من القدرات العقلية

البسيطة، وأن هذه التنظيمات تختلف باختلاف مجال الإبداع . ويذكر من هذه القدرات عوامل الطلاقة والمرونة والأصالة. وهذه العوامل الثلاثة تعنى قدرة الفرد على إنتاج الجديد الذى لابد وأن يتميز بالجدة، فى زمن معين، وضمن مواقف معينة، وطبقا لشروط معينة، يمكن قياسها عن طريق الاختبارات التى وضعها جيلفورد والتى يفترض فيها ارتباطها بالندرة على الإنتاج الإبداعيد . ويميز جيلفورد بين نوعين من التفكير : التفكير المحدد (أو التقاربى) Convergent ، والتفكير المنطلق (أو التباعدي) Divergent .

يعنى التفكير المحدد أو التقاربى أن هناك إجابة صحيحة لما يفكر فيه الفرد، وأن إجاباته محدودة بما يوجد فى المجال موضوع التفكير المنطلق (أو التباعدي)، فيتميز بانطلاقة صاحبه عبر الشائع والمألوف، ويكمن وراء كل انتاج إبداعي جديد .

ويرى جيلفورد أن التفكير المنطلق يندرج تحته عدد من العوامل العقلية التى تتمثل فى : الطلاقة بأنواعها الأربعة : (اللفظية والارتباطية والتعبيرية والفكرية) .

المرونة Flexibility بنوعيها (التلقائية والتكيفية) ، ثم الأصالة Originality والحساسية للمشكلات وإعادة التحديد .

وقد ترتب على التصور الذى قدمه جيلفورد للعملية الإبداعية فقدان الباحثين الثقة فى معامل الذكاء، باعتبار أن معاملات الذكاء لا تعطى فكرة صادقة عن المستوى العقلى والوظيفى للفرد، ولاسيما بعد أن اتضح أن التكوين العقلى بالغ الثراء، وأنه ينطوى على قدرات عقلية تبلغ وفق تصور جيلفورد (١٢٠) قدرة عقلية، ومن ثم فمن الخطأ الركون إلى وهم اختبارات الذكاء لقياس القدرة العقلية عند الطفل والكبار .

ويؤكد ذلك فؤاد أبو حطب (١٩٩٣) الذى يرى أن الإبداع نوع من التفكير التباعدي، والتفكير التباعدي، هو نوع من التفكير الإنتاجي، وفيه ينتج الطالب حلول المشكلات . ولا يختار حلا معينا من بين حلول متعددة مقترحة (كما هو الحال فى أسئلة الاختبار من متعدد) . إلا أن التفكير الإنتاجى (أى إنتاج حلول المشكلات) ليس من نوع واحد، فقد يكون على حد تعبير جيلفورد تقاربيا convergent أو تباعديا divergent . وفى التفكير الإنتاجى التقاربى ينتج الطالب حلا واحدا للمشكلة . أما

التفكير الإنتاجي التباعدي فيتم فيه إنتاج حلول متعددة للمشكلة الواحدة دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ (ص ٧) .

وعلى الجانب الآخر من تصور الإبداع باعتباره يمثل جوهر وجود الانسان، ويعبر عن الجوانب المضيئة في صلب تكوينه، حيث القدرة والإمكانية والموهبة ، وأن المبدع شخص تتصف سماته وخصائص الصحة النفسية السليمة. يذهب ايزنك (١٩٩٣) إلى أن الذهانية Psychotism هي السمة المحورية في الإبداع الرفيع المستوى .

ويؤكد سيمنتون Simonton (١٩٩٥) أن المبدعين ، الذين يتصفون بإنتاج إبداعي عالي المستوى يحصلون على درجات أعلى على مقياس الأمراض النفسية Psycho - Pathological Scale ، في حين أن العاديين من الناس يحصلون على درجات أقل بكثير على نفس المقياس، وأكدت الدراسة أيضا أن المبدعين يحصلون على درجات أدنى من الذهانيين على نفس المقياس .

ويؤكد مارتيندال Martindale (١٩٩٣) أن تحقيق الإبداع يعتمد على الأنانية egotism والفردية individualism ، وبعبارة أخرى يتحقق الإبداع عندما يكون الميل إلى الذهانية الاجتماعية Social psychotism مرتفعا .

وفي كتابه «الشخص المبدع والعملية الإبداعية» ، يؤكد بارون Barron (١٩٦٩) أن قوة الأنا هي المحور المركزي لكل سواء نفسي، وانها لقادرة على كبح واخضاع الاستعداد «للذهانية» لدى المبدعين. الذين يوظفون قوة الأنا إلى أقصى حد ممكن فيما يقومون به من عمل . وبيّن من دراساته أن الميل إلى الذهانية يرتبط بالعدوانية ومركزية الذات والاندفاعات اللاشخصية impersonal impulses ومناهضة المجتمع وسمات التشدد العقلي Tough minded traits .

وما يقوله بارون يذكرنا بما انتهى إليه عبدالسلام عبدالغفار (١٩٦٤) من أن المبدع قادر على التعامل مع تناقضات نفسه بمرونة.

ولعل القول بأن الإبداع قد يرتبط بالاضطراب النفسي يرجع إلى أفلاطون الذي ارتأى أن الإبداع ثمرة للإلهام او الجنون ، وأن المبدع هو شخص موهوب احتضنته الآلهة

بنعمة الوحي أو الإلهام (زكريا ابراهيم، ١٩٧٩، ص ١٤٥).

وساد الاعتقاد بأن المبدع شخص ملهم، يتمتع بعاطفة مشبوبة وبحس مرهف، وحدس لماح، وبصيرة حادة، وإدراك نفاذ، وقدرة غير محدودة على الإبداع، وأن الإبداع إلهام مفاجئ يهبط على المبدع، وأن هناك شياطين ملهمة أو قوى إلهية خارقة ترتبط بالمبدعين .

والواقع أنه لا يوجد فرق لغوى فى اليونانية أو اللغة اللاتينية بين الجنون والإلهام. وفى اللغة اليونانية القديمة لفظ mania يشير إلى حماس المبدع وهياج المجنون، ومن هنا فإن الإخفاق فى التمييز بين الإلهام والجنون قد أسهم بوضوح فى تكوين فكرة العبقرية، وفكرة أن العبقرى مجنون (مراد وهبه، ١٩٧١، ص ٣٧٧) .

وثمة فريق آخر من العلماء، يفسر معنى الإبداع بوصفه المحصلة الختامية لقدرات الفرد العقلية ودوافعه النفسية وسماته الشخصية والعوامل البيئية والاجتماعية والمادية التى ينتمى إليها، والتى تتمثل فى ناتج إبداعى ينفصل فى وجوده عن مبدعة، ولكنهم يختلفون فى تفسير معنى الجدة فى ضوء النسبى والمطلق، فلهذا يرى روجرز (١٩٥٩) أن الإبداع هو إنتاج جديد نسبيا، يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة .

ومما سبق يتضح أن الإبداع ظاهرة مركبة متعددة الجوانب، مختلفة المعاني، لاختلاف الأطر الثقافية لدى الباحثين والعلماء فى هذا المجال .

ورغم هذا التباين فى وضع معان محددة للإبداع إلا أنهم يتفقون على حقيقتين هامتين لكل انتاج إبداعى :

أن يكون جديدا . وأن يكون له قيمة .

والجدة نسبية غير مطلقة، وإلا استحال التطور والتقدم، تتأكد عبر استحسانات الجماعة، فى زمن معين وضمن مواقف معينة، ومن ثم تكون دلالة الإنتاج الإبداعي، أي قيمته ، وقيمة الشئ تعنى الكيف، من حيث جدواه ودلالته وإسهاماته فى حياة الانسان الفكرية والفنية أو العلمية

ومن ثم فليس بالكم وحده يكون الإبداع .

وقد أوضح مورجان Morgan (١٩٥٣) أن الجدة محور الإبداع. وأشار برونر Bruner (١٩٦٢) إلى أن القدرة على الجدة من شأنها أن تثير الدهشة. ويبين بيرتش Birch (١٩٧٥) أن ثمة تباين بين الدهشة الفعّالة (وهي الإبداع الأصيل) وبين أشكال أخرى من الجدة. وأوضح خمسة مستويات للإبداع : التلقائية spontaneity وتتجلى فى إنتاج الأفكار غير المكبوتة. والإبداع التقني technical creativity الذى ينتهى إلى مبادئ أو نماذج جديدة وهو ملحوظ فى المهارة الفائقة في استعمال اللغة وفى وسائل التجارة. والابداع المبتكر inventive creativity. ويظهر فيما هو معروف بأساليب جديدة ، والإبداع المُجدِّد innovated creativity ويبدو في توليد أفكار جديدة من معان أو نماذج معروفة. والإبداع البازغ emergent creativity الذى ينتهى إلى مبادئ أو نماذج جديدة. وتعتبر التلقائية المبدعة والإبداع التقنى ظواهر يومية يمكن تدعيمها فى المدارس .

والأداء الإبداعى يتوقف على المبدع ولا يقوم إلا من خلاله، بوصفه الكائن الوحيد الذى يصبو دائما إلى أن يكون غير ما هو عليه. ويتميز هذا الفرد المبدع بسمات انفعالية تميزه عن غيره ويستوجب أداؤه الإبداعى متطلبات لعل من أهمها :

الانفتاح على الخبرة بغير جمود أو تعصب، بل بتسامح وقبول الآخر والتقويم الداخلى، حيث القدرة على النقد الذاتى .وأخيرا القدرة على التعامل الحر مع المفاهيم والعناصر .

ولهذا يحدد مكليود وكرولى Mc Leod & Croley (١٩٨٩) أن من أهم خصائص المبدع . قدرته على كسر الفواصل بسهولة وتكوين مقولات وأبنية جديدة، معرفية مركبة، وتوليد سريع للأفكار والتعبير عنها بطلاقة. ويحدد دلاس وجاير Dellas & Gaire (١٩٧٠) الخصائص التالية للمبدع : المرونة والحساسية والتسامح والمسئولية والاستقلالية .

وأشار شو Shaw (١٩٨٩) إلى أن أبحاث الإبداع تجاهلت دور المشاعر والعواطف فى عملية إيجاد حلول جديدة، وفى دراسته على عينة من المهندسين والفيزيائيين المبدعين بيّن شو أهمية المشاعر، والتلذذ بالعمل والثقة بالنفس، والسعادة عند الوصول إلى نتائج ناجحة .

ويرى عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٧) أن الإبداع يكمن فى المنتج الإبداعى الذى يتصف بالجدة ، وهى جدة نسبية غير مطلقة، والمغزى أى القيمة، واستمرارية الأثر .

والإبداع عنده يستند إلى تصوره عن طبيعة الإنسان والتى يحددها فيما يلى :

أولا :

الإنسان مزود بتكوين عقلى أدى ما ترتب عليه من آثار إلى فصل الإنسان عن بقية المخلوقات. فهو الكائن الوحيد الذى يدرك بعد الزمن، ويستطيع أن يخطط لحياته، وأن يستخدم الرمز فى تسجيل وتطوير ثقافته، وتتوج قدراته بالقدرة على الإبداع وتطوير نفسه وواقعه .

ثانيا :

الإنسان حر بطبيعته، وحريته من أهم محددات إنسانيته وهى من أهم الصفات التى تميزه عن غيره من الكائنات، وللتكوين الذى زود به الإنسان دور رئيسى فى ممارسة الفرد لحريته . ويدرك الإنسان أن ممارسته لحريته يستتبعها مسئولية عما يختار .

ثالثا :

الإنسان مخلوق واع مفكر . ذو شخصية شمولية، ومن ثم فهو ليس فريسة لصراع قوى غريزية قسرية وأخرى اجتماعية ضاغطة كما تقول مدرسة التحليل النفسى، وليس خاضعا لآلية سلوكية تجعله أشبه ما يكون بشئ، مجرد شئ، بل إن شخصية الإنسان شخصية كلية تنطوى على جوانب خلاقة مثل حريته وإرادته وقيمه وفلسفته وجوانبه الروحية .

وأخيرا فإن الإنسان يملك إرادة الوجود . تلك التى تكمن وراء كل معنى وهدف فى حياة الإنسان .

إن الإنسان عند عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٣ ، ١٩٨٠) صيرورة نمائية تتجه صوب تحقيق الإنسانية المتكاملة، وهذا التحقق رهين بتفعيل قدراته على نحو مبدع وخلاق .

ويذهب محمد ابراهيم عيد (٢٠٠٠) إلى أن الإبداع قاسم مشترك بين الناس، فنحن نولد مزودين بخصائص الطبيعة الإنسانية فى أسمى معانيها، حيث الخيال الخصب، والقدرات العقلية المتميزة والإمكانات المتواصلة بغير انتهاء . والمواهب المتنوعة. وأن هذا الثراء الإنسانى يظل خبيئا فى داخلنا، يحتاج لمن يخرجه من حيز الكمون إلى حيز التحقق الخلاق فى الواقع .

وهذا التحقق مشروط بنسق تعليمي متميز ، يتجاوز حدود الحفظ والتلقين والاتباع واستظهار المعلومات إلى الفهم والتأويل وانتاج المعرفة والإبداع : وبيئة ثقافية محفزة على الإبداع، وإمكانات اقتصادية مهيئة للإبداع ، ومساعدة على تفجير الطاقات الكامنة. ومجتمع يشجع على الإبداع ويقيم وزنا للموهبة والقدرة والإمكانية .

والإبداع فى صميمه تجاوز للمألوف ، لما هو كائن، إلى ما ينبغى أن يكون. إنه نزوع صوب المستقبل ، تشترك فى تحقيقه قدرات عقلية متميزة، وإمكانات متواصلة، ومواهب شتى، وخيال خصب وفعال وأساليب تفكير نقدية، وروح فكرية تتصف بالتسامح، وانفتاح العقل على الخبرة والحياة. ومن ثم يحتاج الإبداع إلى مناخ علمى يقوم على التسامح، حيث تعدد الآراء أمر مشروع، فلا توجد إجابة واحدة صحيحة ومطلقة. ولا أنموذج فكرى راسخ لا يمكن تغييره، ولا تفكير قطعى صارم لا بديل عنه، فكل حجة لها حجة مضادة، وكل سؤال من الممكن أن يتحول إلى إشكالية تستلزم حلولا متعددة .

ومن شأن ذلك، ضرورة إعادة النظر فى نظام الامتحانات الذى يقوم على الأنموذج الواحد ، والرؤية الواحدة، والمعنى الواحد ، وعلى قدر مسايرة التلميذ وخضوعه المطلق للمقرر الدراسي. يكون نجاحه وتفوقه .

فالتفوق عندنا معناه عدم الخروج عن النص، عن الإجابة الواحدة، ومعناه أيضا أن تكون مجموعة المتفوقين نسخة (كربونية) واحدة، بغير إضافة أو تجديد الأمر الذى أدى إلى تفشى الدروس الخصوصية على نحو غير مسبوق.

وتأسيسا عمّا سبق، يمكن القول بأن الإبداع هو جوهر وجود الإنسان وهو أعدل الأشياء قسمة بين البشر، وهو خاصية مميزة للإنسان. قديمة قدم الإنسان نفسه، لأنه التعبير عمّا حبى به الإنسان من إمكانات وقدرات ومواهب. تتكشف - إذا ما اتيح لها فرص التعبير، ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا عن نواتج إبداعية، تختلف باختلاف مناشط الإنسان، وتتيح للحياة أن تزدهر وأن تتقدم عبر الجديد، الذى يتواصل بغير انتهاء، محققا للإنسان العلو وللحياة التقدم .

التوجهات المعاصرة في تنمية الابتكار

منحى الصحة النفسية : Psychological health approach :

يقدم « كنج ويوب » (King & Pope, 1999) هذا المنحي في دراسة الابتكار وتنميته ، ويوضحان أن الابتكار قد درس على نطاق واسع في إطار عديد من الأنساق المعرفية، إلا أنه قد ظل مع ذلك مفهوما محيرا . ويذهبان إلى ضرورة تناول الابتكار باعتباره عاملا مهما في القياس النفسي من منظور الصحة النفسية وفي التوظيف النفسي الصحي Healthy psychological functioning . ولهذا فقد طورا أداة لقياس الابتكار تعتمد على « اختبار الرورشاخ » ، وتركز على أربعة جوانب للقياس وهي : التعقد complexity ، والأسلوب أو الطابع tone ، والجدة novelty ، والحيوية (مفعم بالحياة) liveliness . وعلى الرغم من تداخل الابتكار مع الذكاء، والشخصية والأسلوب المعرفي، إلا أنه ليس مماثلا أو صنواً لها : فالابتكار يمثل مجالا منفصلا من الاهتمام بفهم الإنسان وطبيعته البشرية وحسن توظيف إمكاناتها من أجل صحة نفسية أفضل .

المنحي الديالكتيكي Dialectic approach :

لقد نشأ المنحى الديالكتيكي في تعرف طبيعة الابتكار ونموه وتنميته كرد فعل أو حتى ثورة على نظرية «جان بياجيه» في تفسيره النظرى لنمو العقل، حيث أغفل بياجيه مفهوم الابتكار ولم يتناوله في أعماله . ومن هنا تقدم «سابا أيمان» (Ayman, 1999) «منظورا يعتمد على نظرية بياجيه» Piagetian perspective ، تطلق عليه «العملية الديالكتيكية» Dialectic process للابتكار. وتستخدم «أيمان» تفسيرات بياجيه التى ترتكز إليها نظريته، ولذا تعتبر أن هذا المنحى هو منحى دينامى ونمائى بطبيعته، لا يركز على نظرية بياجيه في ضوء المراحل النمائية التى قدمها ، ولكنه يستخدم تفسيره لآليات النمو mechanisms of development ، وهى : التمثل والمواءمة أو التكيف assimilation - accomodation . واستنادا إلى مبدئي أو آليتى النمو عند بياجيه كما يمثلهما هذان المفهومان، يركز هذا المنحى على تكامل «العملية الابتكارية» مع «عمليات التفكير» بصفة عامة، بل إن فهمنا للتفكير وعملياته لا

يسأتى إلا إذا تناولنا «العملية الابتكارية» على انها جانبا متكاملا مع عمليات التفكير .

منحي الاستراتيجيات التعليمية Strategic instruction :

يعتمد هذا المنحى على إعداد «حقائب تعليمية» Instructional package للتدريب على استخدام استراتيجيات تعليمية تعتمد على فنيات التنظيم الذاتي - self regulation في تنمية الكتابة الإبداعية creative writing وبخاصة كتابة القصص. وعلى أساس هذا المنحى يقدم « ألبرتسون وبيلينجسلي » Albertson &) (Billingsley. 2001 نتائج دراسة مستمدة بياناتها من واقع تجريب هذا المنحى على طالبين يبلغان من العمر حوالي ثلاثة عشر عاما، توضح أن هذه الاستراتيجيات تؤدي إلى تحسين التخطيط للكتابة، وإعداد نص القصة text production ، ومعدلات الكتابة (أي الطلاقة)، واستعراض الكتابة reviewing ، ونوعية الكتابة writing quality . كما أدت هذه الاستراتيجيات إلى تدريب هذين الطالبين على وضع أهداف لما يكتبونه (Goal - setting) ، ورسم مخطط لما سيكتبونه (Charting) ، ومراقبة الذات (Self - monitoring) من حيث الوقت الذي يستغرقونه في الكتابة، وعدد الكلمات المكتوبة ومعدلها في الدقيقة، وعدد العناصر المتضمنة في القصة. وتظهر النتائج بصفة عامة تقدما ملحوظا في زيادة طول القصص التي تكتب، وتدفق معانيها ، وغناء مضمونها، وتطور نوعية الكتابة الإبداعية .

المنحى الإثرائي Enrichment approach :

يبرز « فرنون وآدامسون وفرنون» ، (1977) (Vernon , Adamson, & Vernon.) P 130) عدة أركان تتضمن أساسيات برامج الإثراء الموجهة للأطفال وذلك على النحو التالي :

(١) التأكيد على الأنشطة الابتكارية والتجريبية .

(٢) التأكيد على تنمية مهارات الاستقصاء والبحث والتعلم.

(٣) العمل الاستقلالي ، متضمنا المبادأة والأصالة .

(٤) معايير عالية للإنجاز .

(٥) توفير الفرص المواتية للقيادة وللتوافق الاجتماعي.

(٦) الاهتمام بفردية الطفل وتنميتها .

(٧) تعريض الأطفال لخبرات حية متجددة .

(٨) المرونة في تنظيم أنشطة وخبرات الأطفال وفيما يتبع بشأنها من إجراءات .

(٩) القراءة واتساعها .

(١٠) الاهتمام بالبيئة المحلية وبتنمية المسئولية حيالها .

وسوف نعرض فيما يلي لنموذجين من نماذج تنمية الابتكار والموهبة، وهما : «نموذج المصفوفة الإثرائية» لأبراهام تاننباوم و «نموذج التفاعل المعرفي - الوجداني لاثراء برامج الموهوبين» لفرانك ويليامز :

١ - نموذج المصفوفة الإثرائية

: The Enrichment Matrix Model

يقدم هذا النموذج « أبراهام تاننبارم» (Tannebaum, 1986) ، بكلية المعلمين - جامعة كولومبيا . وهو نموذج صمم لرعاية إمكانات nurturing potentialities الأطفال الذين يبدون دلائل مبكرة للإبداع والموهبة، كما صمم على أساس أن يكون «حتمية تربوية» educational imperative وليس على أنه نشاط اختياري elective . ويقدم النموذج مادة تعليمية ويسمح بإضافة محتويات لمجالات content areas لا تقدمها عادة مناهج ما قبل التعليم الجامعي . ولهذا يسعى هذا النموذج إلى مراعاة هذه المحتويات وفقا للطرق الآتية :

أ - ضغط أو إيجاز « المحور المشترك» Telescoping the "common core" ، حيث يتم الإسراع acceleration بالتعلم من خلال المادة التعليمية المقررة .

ب - توسيع المهارات والكفاءات الأساسية Expanding basic skills and competencies ، حيث تركز على إتقان «أدوات التعلم» "Tools of learning" اللازمة للإنتاج والأداء الابتكاريين .

ج - الزيادة البرنامجية Programmatic augmentation ، أي وصف المحتويات التكميلية لإثراء المجال واضطراد النمو فيه .

د - الزيادة الاحتياطية أو المؤقتة Provisional augmentation وفقا لمتطلبات التعلم والنمو للتلاميذ . كي يتمكن المعلمون من تلبية فردية التلميذ وخلفيته الثقافية .

هـ - زيادة النشاط خارج المدرسة Out - of - school augmentation ، للربط الوظيفي بين ما يتعلمونه وبين ما في المجتمع من ظاهرات طبيعية وبشرية.

ويولى هذا النموذج أهمية خاصة للمستويات العليا لمهارات التفكير في كل محتويات المجالات التي يتضمنها البرنامج. وكذلك للمهارات الاجتماعية والوجدانية.

٢ - نموذج التفاعل المعرفي - الوجداني لإثراء برامج الموهوبين

The Cognitive - Affective Instruction Model for Enriching Gifted Programs

وصاحب هذا النموذج هو «فرانك ويليامز» (Williams, 1986) بجامعة ولاية أوريجون. ويقرر أنه أقام نموذجه على أساس من دراسات كثيرة عن «الشخص المبتكر» Creative person و«العملية الابتكارية» Creative process ، ويعتبره نموذجا تشكّليًا (مورفولوجيا) morphological model وليس نموذجا تصنيفيا Taxonomy model ، ويتميز هذا النموذج بالتفاعل بين الجوانب العقلية المعرفية والجوانب الوجدانية والاجتماعية في تنمية الشخص المبتكر، كما يعتمد على التفاعل بين المعلمين والمتعلمين في سياق المواد والمقررات والأنشطة الدراسية : فتفكير الفرد ومشاعره لا تحدث في فراغ ولكن في سياق تفاعلهم مع الحقائق أو المعلومات ومن خلال استراتيجيات تدريسية فعالة .

ومن أبرز الأركان التي يقوم عليها هذا النموذج أن المواد والمقررات الدراسية المنظمة للمناهج الدراسية (الحساب، العلوم، الدراسات الاجتماعية، الفنون والآداب، الخ) تصبح وفقا لاستراتيجيات هذا النموذج وسيلة لغاية، وهي تنمية المتعلمين كي يفكرون ويشعرون بطريقة تباعدية أو منطلقة divergently .

المنحى التربوي - النفسي في تنمية الابتكار :

على الرغم من أن المنحى التربوى - النفسى فى تنمية الابتكار هو المنحى الأكثر شيوعا سواء فى تعليم المبتكرين والموهوبين أو فى إعداد برامجهم التربوية والتدريبية. ومن أنه يتداخل مع المناحى الأخرى، فإنه يمكن مع ذلك تبين القسمات الرئيسية لهذا المنحى فيما يلى :

١ - مقومات أساسية فى تنمية الابتكار :

يبرز فى مقدمة التوجهات المعاصرة فى تنمية الابتكار ما تقدمه «جويس ڤان تاسل - باسكا» Van Tassel - Baska (١٩٩٨) عن «الإبداع والموهبة» فى الكتاب الذى صدر من تحريرها عن «المتعلمين المتفوقين والموهوبين» (١٩٩٨) ، حيث تحدد عدة عوامل وخطوات من شأنها ، إذا ما تم التركيز عليها أن تفضى إلى تنمية الإبداع تتمثل فيما يلى :

- عوامل داخلية : تتضمن الذكاء، والشخصية، والميل إلى النهائية، تفعيل الطاقةكما يقول جينسين Gensen (١٩٩٦) .
- عوامل خارجية : تتضمن متغيرات المجال النوعية، ومتغيرات تربوية، ومتغيرات اجتماعية وثقافية تتمثل فى قيم مجتمعية محفزة على الإبداع .
- عمليات تسهل تحفيز المنتج الإبداعى تتمثل فى : الطلاقة الفكرية ideational fluency ، والجدة، والأسلوب المعرفي، والبصيرة، واستخدام التصور الحسي، وما وراء الاستراتيجيات المعرفية Metacognitive strategies
- الحفز الشخصى داخليا وخارجيا من شأنه أن يوجه العمل صوب الإبداع ويتمثل فى : الدافعية ، والنزعة إلى الإنجاز ، وبلورة الخبرات السابقة، ووفرة النماذج المثالية الدالة ، والمعلم المخلص

وتوضح « ڤان تسل - باسك » أن هذه الخطوات ما هى إلا تصورات نابعة من ايزنك، وجنسين Gensen ، وجاردنر Gardiner ، اماباپل Amabile وغيرهم .

فعد «أمابايل» (١٩٨٣) الإبداع إئتلاف composite من عوامل ثلاثة .

(١) المعرفة بالمجال

(٢) المهارات المائة بالإبداع Creativity relevant skills

(٣) دافعية حقيقية تسهم في مجال المعرفة

وقد طور فيلدهوسن Feldhusen (١٩٩٥) أفكار أمابايل Amabile لتتضمن التركيز على مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive skills باعتبارها مهارات مناسبة تفضى إلى الإبداع . وقدم فيلدهوسون، تصوره من خلال عوامل ثلاثة :

(١) استراتيجيات ما وراء المهارات المعرفية بوصفها عملية معلومات جديدة لاستخدام المعرفة . استنادا على ما اكتسبناه من معرفة. والوعى بالأساليب والمخططات المعرفية فى عملية التفكير (التفكير فى التفكير) .

(٢) معرفة واسعة تعتمد على هيمنة المهارات الخاصة على المجال المعرفى .

(٣) الاتجاهات والدوافع التى نحتاج إليها من الوالدين والمدرسين والمرجهين وجماعات الأقران والخبرة الشخصية التى تدفع إلى بحوث أكثر إبداعا .

وقد قدم Sternberg and Lubart (١٩٩٣) نموذجا لتنمية الإبداع يتكون من ستة عوامل وهى :

الذكاء، والعمليات، والمعرفة، وأساليب التفكير، والشخصية، والدافعية، والبيئة، وعليه، فقدواقترحا أن تعليم الأطفال المبدعين لابد وأن يعتمد على :

(١) تشجيع الأطفال على اكتشاف المعرفة، وتعريف وإعادة تعريف المشكلات بدلا من تقديم حلول جاهزة للمشكلات .

(٢) تعليم الأطفال استخدام المرونة وعدم التعصب فى التعامل مع الأفكار .

(٣) التشجيع على صناعة الدور role - making واستخدام الأساليب العالمية global styles فى التفكير، بدلا من مجرد القواعد الإجرائية والأساليب المحلية فى التفكير .

(٤) تعليم الأطفال التسامح إزاء الغموض، وتدريبهم على تقديم حلول إبداعية للمشكلات، وعلى المثابرة والإحساس بالمخاطرة الإبداعية .

(٥) تعليم الأطفال التركيز على المهام أكثر من التركيز على المكافآت الكامنة .

(٦) التأكيد على بيئة الفصل لتكون مشجعة ومكافأة للأطفال المبدعين .

ويحدد رنكو Runco (١٩٩٣) مجموعة من المقومات التى تنمى القدرة الإبداعية تتمثل فيما يلى :

- الاستقلالية فى الاتجاه والسلوك الاجتماعى .
- السيطرة على أدوات المعرفة .
- التسامح ازاء الغموض على نحو يتسم بالمرونة وعدم التعصب .
- الانفتاح على الاستثارة .
- التأكيد على قيمة الرؤية الحدسية Intuitiveness .
- تقبل الذات .
- المرونة .
- الاتجاه الاجتماعى على نحو يتم فيه تجاوز المعايير الاجتماعية المعوقة للإبداع .
- التأكيد على عشق المخاطرة الإبداعية .
- الحضور الاجتماعى والتوازن النفسى .
- القدرة على التخيل واللعب بالأفكار .
- الحرص على الجمال Aesthetic والالتزام الخلقى فى العمل .

٢ - منحى المناهج الموجهة لتنمية الابتكار لدى المتعلمين :

يعتبر التدخل عن طريق المناهج Curriculum intervention منحى تربويا

وظيفيا فى توفير برامج للمبتكرين والموهوبين: وهى نمط من المناهج يجرى تخطيطه على أساس من التمايز، فيما يعرف بالمنهج المتمايز Differentiated curriculum ، واضعا فى الاعتبار طبيعة التعلم، والمستويات العليا من التفكير higher order thinking ومهارات تجهيز المعلومات information processing skills ، والعلمية البينية interdisciplinary . ويتميز بناء المنهج وموامته لتنمية الابتكار لدى المتعلمين بعدة ملامح أساسية ، وهى (PP. 339-340 ,.Van Tassel - Baska, 1998) :

١ - المستوى Level : ينبغى أن يكون مستوى المنهج متقدما بدرجة تكفى لتلبية احتياجات واهتمامات المتعلم المبتكر والموهوب لتستثير فيه روح التحدى والمخاطرة.

٢ - السرعة Pace : (أو معدل السير) التى يقدم بها المنهج، وحيث ينبغى إعداده على نحو يتوائم مع كل من المعدلات الأسرع والأبطأ فى التقدم فى استيعاب خبرات المنهج، إعتمادا على طبيعة تحديات المنهج Curriculum challenge .

٣ - التعقد Complexity : ينبغى أن يعكس مدى تعقد المنهج مقدرة المتعلم على الانخراط فى عمليات متزامنة simultaneous ، وليس عمليات خطية linear ، لتجهيز الأفكار processing of ideas .

٤ - العمق Depth : ينبغى أن يسمح عمق المنهج للمتعلم بأن يستمر فى الاستكشاف لمجال أو مجالات تنطوى على اهتمامات خاصة بالنسبة له .

وفى نسق هذه الملامح الأساسية، تقدم «فان تاسيل - باسكا» (Van Tassal - Baska, 1998, PP. 357 - 359) إطارا لما تسميه منهجا نموذجيا للموهوبين والمبتكرين. وهو «منهج قائم على المحتوى (Content - Based) (curriculum ، وتعتبر محورا لأى برنامج لتنمية الموهبة والابتكار. وتؤكد فى هذا المنهج على الحاجة إلى التخصص فى المحتوى content specialization ، والحاجة إلى الإسراع acceleration والاثراء enrichment فى تعلم خبرات المنهج، وما يتطلبه ذلك من توفير خدمات نوعية أخرى لتعليم الموهوبين والمبتكرين. وإذ يهتم المنهج بتقديم مجالات المقررات الدراسية التقليدية. إلا أن أسلوب تقديمها يتم من منظور العمليات والمفاهيم وكذلك الخبرات المتعلقة بها. وحيث يؤكد المنهج على مهارات التفكير ومهارات ما وراء المعرفة

٣ - أساليب وطرق تعليم المبتكرين والموهوبين :

يبرز من بين الخصائص المميزة للمبتكرين والموهوبين خاصية النضج العقلى المبكر precocity وتقدمه المتميز . الأمر الذى يتطلبه أن تكون كل الجهود المبذولة من أجل تعليمهم واضعة فى الاعتبار مستوياتهم المتقدمة فى التحصيل وقدرتهم على التعلم بمعدل أسرع من المتعلمين متوسطى القدرات. ويتميز المبتكرون والموهوبون بمستوياتهم العليا لقدرة الذاكرة بعيدة المدى long - term memory ability . وبالقدرة الفعالة والأكثر سرعة لاسترجاع معلومات من الذاكرة بعيدة المدي. وباستعداد متميز للتعامل مع مفاهيم معقدة وبنظم المعلومات وبابتداع أفكار ومفاهيم ذات مستويات عليا من التوظيف المعرفى (Feldhusen, 1998.) (P.363) . ويفضل «جون فيلدوزن» كأساس لتعلم المبتكرين والموهوبين تلك النماذج التنظيمية التى تعتمد على تجميع المتعلمين المبتكرين والموهوبين بشكل متجانس لتعليمهم فى سياق منهج محورى curriculum core يمثل النموذج الأفضل لتلبية حاجاتهم التربوية سواء فى المجال المعرفى أو المجال الوجدانى. ويحدد «فيلدوزن» بعض الاستراتيجيات والطرق الملائمة لتنمية الابتكار والموهبة من خلال التفاعل بين المعلمين والمتعلمين فى الفصل المدرسى وفى سياق الأنشطة داخل المنهج وخارج المنهج، فيما يلى :

١ - التدريب على المبادأة والتحمية warming - up كى يندمج المتعلمون فى نشاط معرفى باعث على التحدى

٢ - المحاضرات وتعلم المعلومات والشروح التى تقدم التصورات الراهنة للأفكار الرئيسية فى المقرر أو المجال، وتستثير المتعلمين للتفكير بطريقة نقدية وإبداعية.

٣ - القراءة والراجبات المنزلية التى تساعد على تقدم المتعلم فى تعلم المفاهيم، وتعرضه لمصادر أولية للمعلومات وترتقى بمهارات التنظيم الذاتى لديه .

٤ - تعزيز الدافعية الذاتية intrinsic motivation من خلال خلق اهتمامات متطورة، وربط المعلومات الجديدة بخبرات سابقة - متعلمة. وإثابة الإنجازات النوعية .

٥ - المناقشات، واستخدام الأسئلة، والحوار وغير ذلك من الأساليب التي تتحدى تفكير المتعلم وتوسع من نطاق تفكيره، وتساعده على إدماج الأفكار الجديدة داخل إطرها من المخططات المعرفية Schematic frameworks .

٦ - مشروعات المجموعات الصغيرة. وحلقات البحث (السيمنار) ، والمناظرات التي توفر فرصا مواتية للعمل التعاوني والتعمق وتعزز مهارات التفكير الارتجالي extemporaneous thinking skills .

٧ - استخدام المكتبة ومصادر المصادر، والقيام ببحوث تجريبية (إمبيريقية) ، بما ينمي مهارات حل المشكلات على نحو يتم فيه استخدام عمليات التفكير العلمي الاستدلالي .

المعلم وتنمية الابتكار لدى المتعلم :

وفي خاتمة المطاف ، ألا نتدبر السؤال التالي : كيف يمكن إعداد معلم لديه القدرة على الوعي بالعملية الإبداعية لدى الطفل؟ وكيف يمكنه اكتشاف المواهب لدى الأطفال ؟ وكيف يمكنه رعاية مثل هؤلاء الأطفال ؟ وهل يمكن أن نرنو إلى «معلم مبدع» ؟

إن إعداد مثل هذا المعلم يستلزم كما يقول سولر Suler (١٩٨٠):

- أن يكون لدى المعلم مخزون معرفي متنوع يمتد ليشمل موضوعات شتى في مجالات علمية وفكرية متنوعة .
- أن يتمتع بمعرفة مكثفة بمجال أو أكثر من مجالات المعرفة .
- أن يكون لديه قدرة على التعرف على المشكلات واختراعها .
- أن يكون لديه خيال فعّال ، وقدرة على إثارة خيال التلاميذ .
أن يكون لديه مهارة تكوين علاقات إبداعية وأشكال جديدة من التفكير الإبداعي.
- أن يتمتع بالقدرة على تيسير المعرفة وتوصيلها .
- أن يكون معلما مبدعا، مطبوعا على التدريس ، عاشقا له .

ومثل هذا المعلم يمكنه بيسر تأصيل روح الفريق بين تلاميذه. ويكون قادرا على دفعهم إلى التعمق في المشكلات، مهتما بأسئلتهم، مشجعا لهم على مزيد من التساؤل، معينا تلاميذه بطاقة نفسية تمكنهم من تحمل إحباطات الحياة .

والمعلم لا يتحرك بمفرده، إنما يتحرك ضمن نسق تعليمي، قد يكون إيجابيا، فيتيح فرصا خلاقا للإبداع، وقد يكون على الضد من ذلك .

والمدرسة ليست مؤسسة تعليمية منعزلة عن المجتمع، إنما هي انعكاس للمجتمع، تكمن أهميتها في نقل ثقافة المجتمع وتمكين الشباب والأطفال من التغلب على الأوضاع المعوقة للتطور والتنمية، وذلك عن طريق إتاحة المجال أمام الاهتمامات والقدرات الشخصية والإبداعية على التعبير الحر عن ذاتها بما ينفع المجتمع ويحقق له التقدم ولأفراده التواصل والانتماء .

ومهمة المدرسة جليلة وكبيرة، لا تكمن في ترسيخ ثقافة الذاكرة بقدر ما تكمن في إثارة حب الاستطلاع والتفكير الإبداعي، وهذا يستلزم أن تكون البيئة المدرسية مزودة بمواد متنوعة ومثيرة للإبداع .

- أن تطلق المدرسة - كبيئة ينبغي أن تكون إبداعية - العنان لأبنائها كي يكونوا تلقائيين، وعلى المستوى النفسي فإن التلقائية - بدون خوف أو إحساس بالقهر أو الإرغام - معيار للسواء النفسي، ومظهر من مظاهر توكيد التلميذ لنفسه، ولإمكاناته ولقدراته ولمواهبه .

وهذا يستلزم أن نكف عن إعطاء حلول جاهزة للمشكلات، بل يجب أن يترك للتلميذ حرية اكتشاف المشكلات وإثارتها وكيفية إيجاد السبل لحلها .

- أن تكون المدرسة مصدرا قيميًا يتعلم من خلاله التلميذ التسامح رغم التباين، التسامح إزاء التناقضات، التسامح إزاء الغموض، وهذا راجع إلى أن غيبة التسامح يعني غيبة المرونة النفسية والعقلية وهما أساس كل سواء في الحياة. وغيبة المرونة النفسية والعقلية معناه جمود الفكر وثنائية التفكير القطعي، الذي لا يقيم تواصلا بين الناس، ولا بين الأفكار، ويصبح كل فرد لائذا بنفسه، منغمسا داخل أفكار مغلقة وجامدة وقطعية ومتطرفة . وما التطرف وما الإرهاب إلا

نتيجة لجمود الفكر ، وانغلاق العقل، وغيبة المرونة العقلية والتكيفية. فمن خلال الوعى والمرونة يدرك كل فرد أن لكل حجة حجة مضادة لها ومساوية لها فى القوة. والنتيجة ضرورة امتناع الإنسان على أن يكون جامدا ومتصلبا فى أفكاره.

وتلك مشكلة معرفية ونفسية أيضا. والسؤال كيف يمكن للمدرسة أن تعمق التسامح بين التلاميذ .

ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق ممارسة الطفل ومعايشته لكيفية قبول الآخر. وأنه ضعيف بنفسه قوى بالآخرين، وأن الإبداع يكون أعظم حينما يتصف بالفريقية، وأن الحوار يخلق تواصلا بين الأفراد ، وأن المصريين يعيشون فى بوتقة انصهار واحدة، هى مصر أولا وقبل كل شئ، وأن كل تلميذ ليس مسئولا عن نفسه فحسب، بل مسئولا عن بلده. منتميا إليها، معبرا عن عمق إنتمائه إليها، قادرا عن التعبير عن حقوقه بحرية وتلقائية، يتمتع باستقلال ذاتي، يمارس تعليمه فى بيئة صحية، إبداعية تفجر الإمكانات والقدرات الخبيئة والمواهب المتميزة، فكل طفل هو طفل موهوب ، وإن اختلفت جوانب الموهبة ومجالاتها ودرجاتها ومستوياتها بين الأطفال، وأن المواهب تعتمد على قدرات عليا، وأن هذه القدرات يمكن أن تنمى إذا توافرت الظروف والبيئة التعليمية التى تسمح بهذا النمو. والبيئة التعليمية الإبداعية هى التى تؤكد على التباين الذى هو معيار التسامح.

مراجـــع

(١) ابراهيم مصطفى ، أحمد حسن الزيات ، حامد عبدالقادر ، محمد على النجار (١٩٨٩) . المعجم الوسيط . القاهرة : دار الدعوة .

(٢) الفين توفلر (١٩٩٦) . تحول السلطة ، ترجمة لبنى الريدي. القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

(٣) زكريا إبراهيم (١٩٧٩) . مشكلة الفن. القاهرة: مكتبة مصر.

(٤) عبدالسلام عبدالغفار (١٩٦٤) . عن الابتكار . صحيفة التربية ، العدد الأول، ٥١ - ٥٧ .

(٥) عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٣). فى طبيعة الإنسان. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٦) عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) . التفوق العقلى والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٧) عبدالسلام عبدالغفار (١٩٨٠) . مقدمة فى الصحة النفسية. القاهرة : دار النهضة العربية .

(٨) فؤاد أبو حطب (١٩٩٣) . تقويم الإبداع، فى: الإبداع فى المدرسة. القاهرة : معهد جوته ، ص ص ٧-١١.

(٩) محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٠). الموهبة والإبداع. القاهرة : دار المعارف، سلسلة إقرأ، العدد (٦٥٩).

(١٠) مراد وهبه (١٩٧٩) المعجم الفلسفى (ط٣) . القاهرة: دار الثقافة الجديدة .

(١١) مراد وهبه (١٩٩٦) . فلسفة الإبداع . القاهرة : دار العالم الثالث .

(١٢) يوسف كرم (١٩٦٦). تاريخ الفلسفة اليونانية (ط ٥). القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر والتوزيع

(13) Albertson, L.R., U Billingsley, F F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted student's creative writing. **Journal of Secondary Gifted Education**, Vol 12 (2): 90-101.

(14) Adler, A. (1970). **The pattern of life**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

(15) Amabile, T.M. (1983). **The social psychology of creativity**. New York : Spring Verlag.

(16) Ayman,N.S. (1999). A Piagetian perspective on the dialectic process of creativity. **Creativity Research Journal**. Vol. 12 (4): 267-275.

(17) Barron, F. (1969). **Creative person and creative process**. New York : Holt, Rinehart & Winston.

(18) Birch, H. (1975). The relation of previous experience to insightful problem solving.**Journal of Comparative Psychology**, 38, 367-383.

(19) Bruner, J.S. (1962) . The conditions of creativity, In H. Gruber, G. Terreil & M. Wertheimer (Eds.). **Contemporary approaches to creative thinking**, pp: 1-30, New York : Atherton.

(20) Dellas, H., & Gaire, E.L. (1970). Identification of creativity. **Psychological Bulletin**, 73, 55-73.

(21) Esyenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestion for a theory. **Psychological Inquiry**, 4 (3), 141-178.

(22) Feldhusen, J. F. (1995). Creativity : A knowledge base, metacognitive skills and personality. **Journal of Creative Behavior, 29** (4), 255-266.

(23) Feldhusen, J. F. (1998). Strategies and methods for teaching the talanted, (PP. 363-379). In Joyce Van Tassel Baska (Ed.), **Excellence in educating gifted & talanted learners..** Denver: Love Pub. Co.

(24) Frick, W. B. (1982). Conceptual foundation of self actualization. **Journal of Humanistic Psychology**, 22, 33-52.

(25) Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences.** New York: Basic Books.

(26) Gardner, H. (1993). **Creative minds.** Chicago: University of Chicago Press.

(27) Gensen, A. R. (1996). Giftedness and genius: Crucial differences. In C. P. Benbow & Lubinski (Eds.), **Intellectual talent: Psychometric and Social Issues.** Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

(28) Guilford. J. P. (1950). Creativity. **American Psychologist**, 5. PP. 444-454.

(29) King B. J., & Pope. B. (1999). Creativity as a factor in psychological assessment and healthy psychological functioning. **Journal of Personality Assessment**, 72 (2): 200-207.

(30) Lecky, P. (1961). **Self-consistency. A theory of personality.** New York : Holt, Rinehart & Winston.

(31) Martindale, H. (1993). Psychoticism, degeneration, and creativity. **Psychological Inquiry**, 4 (3). 209-211.

(32) Maslow, A. H. (1962). **Toward a psychology of being.** New York . Van Nostrand.

(33) Maslow, A. H. (1987). **Motivation and personality**. (3rd ed.) New York : Harper and Row.

(34) Mc Leod, J., & Croley, A. J. (1989). **Fostering academic excellence.** Oxford: Pergamon.

(35) Morgan, D. N. (1953). Creativity today. **Journal of Aesthetics**, 12, 1-24.

(36) Nixon, L. (1996). Predispositional factors of creativity and mysticism. **Advanced Development**, Vol. (1).

(37) Rogers, C. (1959). Toward a theory of creativity. In H. H. Anderson (Ed.) , **Creativity and its cultivation** (pp 25-42) . New York: Harper and Row.

(38) Rogers, C. (1963) . The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness. In M. Jones (Ed.) . **Nebraska Symposium on Motivation** (Vol.2, pp. 1-24). Lincoln University of Nebraska Press.

(39) Runco, M. A. (1993). Divergent thinking. Creativity and giftedness. **Roeper Review**, 16 (4). 235-241.

(40) Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.) (1999). Encyclopedia of creativity, Vol 1 & 2. San Diego, CA: Academic Press, Inc.

(41) Shaw, M. P. (1989). The Eureka process: A structure for the creative experience in science and engineering. Creativity Research Journal. 2, 286-298.

(42) Simonton, D. K. (1995). The Terman thesis: Giftedness and/or genius. Invited presentation at the National Association of Gifted Children Convention.Tampa, FL.

(43) Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. Gifted Child Quarterly.37, (1) 7-15.

(44) Suler, J.R. (1980). Primary process thinking and creativity. Psychological Bulletin, 88, 144-165.

(45) Szent - Gyoergyi, A. (1966). The drive in living matter to perfect itself. Journal of Individual Psychology, 22, 153 - 162.

(46) Tannenbaum, A. J. (1986). The Enrichment Matrix Model (PP. 391-428). In Joseph S. Rensulli (Ed.) Systems and models for developing programs for the Gifted and talanted. Connecticut: Creative Learning Press, Inc.

(47) Torrance, E. (1967). Mental health and creativity functioning. The Gifted Child Quarterly. Vol. 3. PP. 120-132.

(48) Van Tassel-Baska, J. (1998). Creativity and the gifted. In J. Van Tassel

- Baska (Ed.) . Gifted & talented learners [illegible]
Love Publishing Company.

(49) Van Tassel-Baska, J. (1998). Appropriate Curriculum for the talanted learner, (339-361). In J. Van Tassel-Baska (Ed.), **Excellence in educating gifted & talanted learners.** Denver: Love Pub. Co.

(50) Vernon, P. E. Adamson. G. & Vernon. D. (1977) . **The psychology and education of gifted children.** London : Metheum & Co. Ltd.

(51) Williams, F. E. (1986). The Cognitive - Affective Interaction Model for Enriching Gifted Programs, (PP. 461-484). In Joseph S. Renzulli (Ed.), **Systems and models for developing programs for the gifted and talented.** Connecticut: Creative Learning Press, Inc.

